

Dürnberger, Hannah [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Sporer, Thomas [Hrsg.]
Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien

Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, 242 S. - (Medien in der Wissenschaft; 58)



Quellenangabe/ Reference:

Dürnberger, Hannah [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Sporer, Thomas [Hrsg.]: Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, 242 S. - (Medien in der Wissenschaft; 58) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118008 - DOI: 10.25656/01:11800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118008>

<https://doi.org/10.25656/01:11800>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offene Bildungsinitiativen

Hannah Dürnberger
Sandra Hofhues
Thomas Sporer (Hrsg.)

Offene Bildungsinitiativen

Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien



Waxmann 2011
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 58

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2457-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2011

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlagentwurf: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelbild: Christoph Kückner

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Hannah Dürnberger, Sandra Hofhues & Thomas Sporer</i> Vorwort. Was sind offene Bildungsinitiativen? Eine Begriffsklärung	7
<i>Thomas Sporer</i> Offene Bildungsinitiativen von Studierenden. Lernen im Hochschulstudium als kreative Wissensarbeit.....	15
<i>Thomas Bernhardt, Steffen Büffel & Marcel Kirchner</i> Bildung am „Lagerfeuer“. EduCamps als partizipatives Konferenzformat im Web-2.0-Stil	25
<i>Claudia Bremer</i> Studentische E-Learning-Projekte in der Hochschule.....	41
<i>Karsten Wolf</i> Metareflexion zu Self und EduCamp. Öffnung oder Einfriedung?.....	57
<i>Melanie Gottschalk & Christian Spannagel</i> Die Maschendraht-Community. Grundvernetzung von Lehrerinnen und Lehrern im Web 2.0	67
<i>Patrick Bauer & Wiebke Henke</i> Förderung von offenen Bildungsinitiativen an der Hochschule. Der Innovationswettbewerb betacampus.....	79
<i>Hans Gruber</i> Metareflexion zu Maschendraht und betacampus. Veränderung epistemischer Überzeugungen durch offene Bildungsinitiativen.....	93
<i>Sandra Hofhues</i> Von studentischer Projektarbeit zum didaktischen Modell. Die Augsburger Initiative w.e.b.Square	99
<i>Anna Herbst & Julia Höhl</i> MyPaed. Kompetenzentwicklung und Lernchancen in studentischen Bildungsinitiativen.....	113
<i>Kerstin Mayrberger</i> Metareflexion zu w.e.b.Square und MyPaed. Offene Bildungsinitiativen im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik.....	127

<i>Denise Kempen & Hendrik den Ouden</i> Der Peer-Info-Pool. Online Studienberatung von Studierenden für Studierende.....	133
<i>Jakob Calice</i> textfeld.ac.at. Ein Erfahrungsbericht zwischen ökonomischen Zwängen und organisatorischen Realitäten.....	147
<i>Gernot Hausar</i> eLib.at. Auf Umwegen zum Guerilla-E-Learning.....	161
<i>Rainer Kuhlen</i> Metareflexion zu PIP, textfeld.ac.at und eLib.at. Innovativ, kollaborativ, nachhaltig und qualitätsgesichert sollte es sein	179
<i>Fabian Gebert & Frank Wolf</i> Die offene Bildungsinitiative Mediabird. Erfahrungsbericht und Ausblick	185
<i>Dieter Euler</i> Metareflexion zu Mediabird	197
<i>Tim Krischak & Axel Wolpert</i> Innovationen entdecken, Talente fördern. Ein E-Learning-Nachwuchs-Award mit Potenzial.....	201
<i>Kristina Notz & Andreas Lenz</i> Der Ideenwettbewerb „GENERATION-D. Ideen für Deutschland. Gemeinsam Anpacken“	211
<i>Carsten Wünsch & Jana Wünsch</i> Metareflexion zu D-ELINA und GENERATION-D. Zur Funktion öffentlicher Wettbewerbe	223
<i>Thomas Sporer, Hannah Dürnberger & Sandra Hofhues</i> Lernen durch aktive Mitgestaltung? Herausforderungen offener Bildungsinitiativen im Umfeld von Hochschulen	229
<i>Gabi Reinmann</i> Nachwort.....	233
Autorinnen und Autoren.....	235

Vorwort

Was sind offene Bildungsinitiativen? Eine Begriffsklärung

An deutschen Hochschulen treten offene Bildungsinitiativen unter verschiedenen Namen in Erscheinung – man kennt sie als „studentische Projekte“, „selbstorganisierte Studienarbeiten“ oder „universitäre Bottom-up-Initiativen“. Da alle diese Bezeichnungen das Thema (Hochschul-)Bildung zum Gegenstand und Offenheit als gemeinsames Merkmal haben, werden die in diesem Buch gesammelten Beispiele für dieses Phänomen als *offene Bildungsinitiativen* bezeichnet.

Was macht ein Projekt zu einer *Bildungsinitiative*? Die Projekte lassen sich entlang der Prinzipien von Kontinuität und Interaktion (vgl. Kerres & de Witt, 2004) als *Bildungsinitiativen* betrachten.

Einerseits sollen die in diesem Buch beschriebenen Beispiele klar von Projekten im engeren Sinne abgegrenzt werden, welche per Definition einen Anfangs- und einen Endpunkt haben. Offene Bildungsinitiativen sind langfristig angelegte und kontinuierliche Prozesse. Sie werden nicht selten für die Dauer eines ganzen Studiums oder über mehrere Generationen von Studierenden hinweg weitergeführt und gehen häufig in institutionellen Strukturen auf, werden also in den Regelbetrieb der Universität überführt. Andererseits bieten diese Initiativen ein enormes Potenzial für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer, aber auch aller Lernenden an der betreffenden Universität: Das Verständnis von Bildung, das dieser Begriffswahl zugrundeliegt, gesteht Individuen während ihres Studiums Raum und Zeit für freie und weniger zweckorientierte Gedanken, Ideen und Projekte und auf diese Weise Möglichkeiten zur Selbstbildung zu. Selbstbildung muss dabei nicht auf theoretische Wissenszugänge beschränkt sein, sondern ergibt sich ebenso aus der Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt, sodass wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen einander ergänzen und sich um Perspektiven des jeweils anderen bereichern. Einer solchen Interpretation des Bildungsbegriffs folgend, liegt es nahe, auch all die Interaktionen von Studierenden an Hochschulen als Teil von Bildungsprozessen anzusehen, die an der Peripherie von institutioneller (formaler) Bildung in der Universität und von außeruniversitären (informellen) Lernerfahrungen liegen.

Was bedeutet die *Offenheit* der Bildungsinitiativen? Betrachtet man die in diesem Buch gesammelten Beispiele genauer unter dem Gesichtspunkt ihrer *Offenheit*, so lassen sie sich nach didaktischen, organisatorischen, technischen, ökonomischen und kulturellen Aspekten (vgl. Seufert & Euler, 2003) analysieren.

In didaktischer Hinsicht ist mit Offenheit gemeint, dass die Lernumgebung einen authentischen bzw. realistischen Charakter hat, bei dem die Komplexität eines Projekts nicht zu Lehrzwecken eingeschränkt wird. Die Lernenden identifizieren konkrete (Bildungs-)Probleme und entwickeln eigenständig Lösungen dafür. Eine Vor-

strukturierung im Sinne einer Instruktion ist bei der Entwicklung solcher Lösungen selten möglich, weil es für die bearbeiteten Probleme häufig noch keine bewährten Lösungen gibt. Die Mentoren der Bildungsinitiativen sind daher keine Wissensvermittler, sondern Coaches, die versuchen, den Studierenden auf Basis ihres Wissens- und Erfahrungsvorsprungs Hilfestellungen für die Lösung der Probleme zu geben. Zudem begleiten sie den Lern- und Reflexionsprozess der Studierenden. Ziel offener Bildungsinitiativen ist es daher, förderliche Strukturen zu schaffen, die eine möglichst große Freiheit des Lernens ermöglichen (vgl. Rogers, 1984).

In organisatorischer Hinsicht bedeutet Offenheit, dass Lernprozesse weder zeitlich noch räumlich eingegrenzt werden. Offenes Lernen kann zwar im Klassenzimmer oder Seminarraum beginnen, endet aber nicht mit Abschluss einer Stunde oder eines Semesters. Gerade bei offenen Bildungsinitiativen erweist sich häufig der Zeitrahmen eines Semesters als zu kurz bemessen, um von der ersten Idee für das Projekt zu dessen fertiger Umsetzung zu gelangen. Einige Beispiele in diesem Buch starteten im Rahmen von Lehrveranstaltungen und wurden dann von einem engagierten Projektteam weitergeführt (z.B. Maschendraht). Andere wurden außerhalb eines formalen Bildungssettings gegründet und bieten heute Lehrveranstaltungen zum Einstieg in das Projekt an (z.B. *w.e.b.Square*). Technisch werden die Initiativen in der Regel von institutionellen Partnern unterstützt, welche die zur Umsetzung der Projekte benötigten Infrastrukturen (z.B. Serverplatz, Datennetze, Medientechnik) zur Verfügung stellen. Da diese Institutionen meist öffentlich finanzierte Einrichtungen (z.B. Medienzentrum einer Universität) sind, die den Projektinitiatoren einen kostenfreien Zugang zu dieser Infrastruktur ermöglichen, handelt es sich auch bei den Ergebnissen der Projekte um frei zugängliche Medienprodukte und kostenfreie Dienstleistungen. Dabei werden im Sinne der Open-Bewegung nicht nur Software und Medieninhalte erzeugt, die von anderen weiterverwendet werden können, sondern auch die Erzeugung dieser Produkte und Dienstleistungen basiert auf offenen und partizipativen Ansätzen (z.B. Weiterverwendung freier Software). In ökonomischer Hinsicht hat diese Beteiligung der Studierenden zur Folge, dass sie sich nicht nur als Kunden von Bildungsprodukten und -dienstleistungen verstehen, sondern den Lern- und Bildungsraum Hochschule selbst mitgestalten. Die Mitgestaltung geht bei offenen Bildungsinitiativen aus eigenen Bedürfnissen hervor, die von der Hochschule nicht erfüllt werden. Sowohl in technischer als auch ökonomischer Hinsicht ist mit offen nicht zwingend gemeint, dass die Projektergebnisse gratis zur Verfügung gestellt werden. Mit der Zeit werden meist eigene Geschäftsmodelle entwickelt, um die Produktions- bzw. Betriebskosten zu decken, oder Websites bestehen sowohl aus kostenfreien als auch aus kostenpflichtigen Angeboten.

In kultureller Hinsicht bedeutet Offenheit, dass das tradierte Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden sich auflöst. Lehrende bzw. die Initiatoren und Mentoren der Projekte orchestrieren dabei die kollaborativen Lern- und Arbeitsprozesse

in den Projekten und Studierende werden zu aktiven Gestaltern ihres Lernraums. Zusammenfassend lassen sich drei Merkmale für offene Bildungsinitiativen festhalten, die neuere Entwicklungen im Bereich der Hochschulentwicklung mit digitalen Medien aufgreifen:

- (1) Die an den offenen Bildungsinitiativen beteiligten Personen entwickeln bei der Umsetzung der Projekte ihre eigenen Kompetenzen im Rahmen einer selbstorganisierten Praxisgemeinschaft weiter (vgl. Ansatz der „Communities of Practice“ bei Wenger, 1998).
- (2) Die an den offenen Bildungsinitiativen beteiligten Personen generieren aus eigenem Bedarf heraus Ideen für neue (Bildungs-)Angebote und setzen diese in die Tat um (vgl. Ansatz der „Open Innovation“ bei von Hippel, 2006).
- (3) Die an den offenen Bildungsinitiativen beteiligten Personen schaffen mit den Ergebnissen ihrer Arbeit einen Mehrwert, von dem wiederum andere Lernende einen Nutzen haben (vgl. Ansatz des „Web 2.0“ bei O'Reilly, 2005).

Offene Bildungsinitiativen, das soll dieses Buch zeigen, haben ein besonderes Potenzial, überfachliche sowie fachliche Kompetenzen zu fördern (individuelle Betrachtungsebene). Zudem soll es vor Augen führen, dass offene Bildungsinitiativen häufig mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, um die Nachhaltigkeit der Ergebnisse ihrer Arbeit zu gewährleisten (gruppenbezogene Betrachtungsebene). Darüber hinaus soll es thematisieren, was Hochschulen für die Gestaltung von förderlichen Rahmenbedingungen und die Entstehung offener Bildungsinitiativen tun können und wie sich deren Nachhaltigkeit strategisch unterstützen lässt (institutionelle Betrachtungsebene).

Aufbau und Inhalt des Buches

Beispiele für offene Bildungsinitiativen, welche ein besonderes Potenzial für die überfachliche Kompetenzentwicklung mit digitalen Medien darstellen, finden sich an fast jeder Hochschule. Jedoch zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Förderung, Unterstützung und nachhaltige Verankerung offener Bildungsinitiativen. Das vorliegende Buch hat sich zum Ziel gesetzt, diese Beispiele aufzuzeigen sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu thematisieren, mit denen diese Initiativen konfrontiert sind. Das Buch wendet sich damit an:

- Studierende und Lehrende, die offene Bildungsinitiativen an ihrer Hochschule initiieren wollen,
- Lehrende sowie Initiatoren, die offene Bildungsinitiativen betreuen (wollen) und nach Lösungen der Alltagsprobleme suchen,
- Entscheidungsträger (z.B. Universitätsleitung, Medienzentren, Hochschuldidaktische Zentren), die offene Bildungsinitiativen als Promoter für die Hochschulentwicklung sehen und diese strategisch voranbringen wollen.

Das Buch richtet sich also an ein breites Publikum – vom Studierenden bis zum Prorektor – und setzt sich aus Praxisbeiträgen sowie theoriebasierten Beiträgen zusammen, sodass der Leser einen praktisch-orientierten als auch einen theoretisch fundierten Zugang wählen kann. Die Abfolge der Beiträge folgt dabei einer gewissen Reihenfolge: Je ein bis drei Praxisbeiträge werden unter einem thematischen Schwerpunkt (z.B. Rolle des Mentors in offenen Bildungsinitiativen) zusammengefasst, welcher im Anschluss in einer so bezeichneten Metareflexion genauer erörtert wird. Die Praxisbeiträge wurden von den Praktikern selbst (häufig Studierende) verfasst und gehen jeweils auf die Aspekte der Kompetenzentwicklung, der Rahmenbedingungen sowie der Chancen und Grenzen in Bezug auf eine nachhaltige Etablierung der offenen Bildungsinitiativen ein. Die Metareflexionsbeiträge wurden von Professoren, die Experten für ein bestimmtes Gebiet sind, verfasst und thematisieren dieses Schwerpunktthema anhand der Praxisbeispiele.

Das erste Kapitel von Thomas Sporer stellt die Prozess- einer Produktperspektive auf offene Bildungsinitiativen gegenüber. Er rückt dabei die Prozessperspektive in den Vordergrund und stellt ein heuristisches Modell offener Bildungsinitiativen vor. Das Modell umfasst sowohl die Entstehung studentischer Projekte als auch die Einflussfaktoren auf deren nachhaltiges Bestehen. Vor diesem Hintergrund wird dann die Bedeutung kreativer Wissensarbeit für das Lernen in offenen Bildungsinitiativen herausgearbeitet und dargestellt, welche Kompetenzen sich in selbstorganisierten Projekten von Studierenden erwerben lassen.

Im Anschluss daran folgt der erste Block, der das Feld der Offenheit genauer in den Blick nimmt. Die angeführten Praxisbeispiele sind das *EduCamp*, das darauf setzt, „Bildung am Lagerfeuer“ zu betreiben, um eine informellere Kultur des Austausches und des Lernens zu etablieren, und der studentische E-Learning-Wettbewerb *Self*, der Rahmenbedingungen für die Entstehung von offenen Bildungsinitiativen schaffen will. Diese beiden Beiträge werden von Karsten Wolf reflektiert, der nicht nur über aktuelle Themen und Trends im Bildungsbereich schreibt, sondern diese auch lebt – beispielsweise durch die Teilnahme am *EduCamp* und anderen Veranstaltungen im BarCamp-Format. Er greift den Widerspruch zwischen Öffnung und Einfriedung auf, zieht die Motivation der Teilnehmer ins Blickfeld und betrachtet beide Beispiele kritisch vor diesem thematischen Hintergrund.

In der Folge reflektiert Hans Gruber die offene Bildungsinitiative *Maschendraht-Community*, die aus einem Seminar entstanden ist und bei der sich die Studierenden der PH Ludwigsburg zum Ziel gesetzt haben, die Grundvernetzung der Lehrenden (Referendare, Lehrer) zu erhöhen, um einen verstärkten Wissens- und Erfahrungsaustausch anzustoßen. Außerdem wird in diesem Block der Augsburger Innovationswettbewerb *betacampus* vorgestellt, der neben der Art und Weise, wie offene Bildungsinitiativen aus Sicht der studentischen Mitarbeiter nachhaltig an der Universität gefördert werden können, auch die Chancen und Grenzen von solchen Ideen- oder Innovationswettbewerben thematisiert. Gruber beleuchtet in seinem

abschließenden Beitrag die Rolle des Mentors – denn obwohl die oben genannten Projekte weitgehend selbstorganisiert von Studierenden umgesetzt werden, steht dennoch in der Regel eine Lehrperson als Mentor und Coach hinter dem Projekt.

Der nächste Block nimmt die Studierenden in den Blick: Anhand der beiden Projekte *MyPaed* und *w.e.b.Square* wird illustriert, was die Idee aktiver Medienarbeit im Zeitalter digitaler Medien für die Hochschuldidaktik bedeuten kann. Beide Projekte werden von Studierenden für Studierende umgesetzt und stellen anderen Studierenden eine Lernumgebung bzw. eine Lernressource zur Verfügung. Dabei interessiert aber gar nicht so sehr das Produkt der Projektarbeit, sondern insbesondere der (Lern-)Prozess der an den Projekten beteiligten Studierenden. Kerstin Mayrberger betrachtet die Projekte im Rahmen der Metareflexion zusätzlich vor dem Hintergrund der handlungsorientierten Medienpädagogik und thematisiert Lernchancen durch aktive Medienarbeit. Außerdem hebt sie das Ideal und das Potenzial der Projekte, akademische Lehre zu verbessern, hervor.

Der *Peer-Info-Pool*, mit dem der nächste Block beginnt, fokussiert inhaltlich ebenso die Kompetenzentwicklung der an der offenen Bildungsinitiative beteiligten Studierenden und zeigt die Dynamik auf, die durch die Beteiligung der Studierenden aus einer einfachen Seminaridee entstehen kann. Außerdem werden in diesem Block – vor allem über die Entstehungsgeschichte der Projekte *eLib.at* und *textfeld.at* – die Themen Nachhaltigkeit und Finanzierung solcher offenen Bildungsinitiativen diskutiert. Die Metareflexion von Rainer Kuhlen greift diese Aspekte auf und thematisiert Chancen und Grenzen, die sich in diesem Zusammenhang für die offenen Bildungsinitiativen ergeben.

Die offene Bildungsinitiative *Mediabird* kämpft zu Beginn vor allem aufgrund der fehlenden institutionellen Anbindung mit der nachhaltigen Finanzierung ihres Projektes. Dabei wird deutlich, dass besonders für Projekte ohne Mentor und ohne institutionelle Anbindung die Möglichkeit der Teilnahme an einem Ideenwettbewerb einen wesentlichen An Schub leisten kann. Dieter Euler reflektiert die Erfahrungen von *Mediabird* vor dem Hintergrund ihrer Chancen als Innovation und zeigt Möglichkeiten auf, die sich aus einer effektiven Öffentlichkeitsarbeit ergeben.

Der letzte und abschließende Block führt erneut zwei Ideen- bzw. Innovationswettbewerbe an, die als Möglichkeit der Förderung offener Bildungsinitiativen gesehen werden. Dabei geht es nicht nur um eine finanzielle Förderung, denn sowohl der *D-ELINA* als auch der *GENERATION-D* Wettbewerb bieten den Teilnehmern eine Plattform, auf der sie sich austauschen und präsentieren können. Diesen Wettbewerbsfaktor greifen Carsten und Jana Wunsch in ihrem abschließenden Beitrag auf, wenn sie die Rolle der Öffentlichkeit im Sinne der Zielgruppe der Projektarbeit, aber auch im Sinne einer zusätzlichen Feedbackmöglichkeit für die Initiativen betrachten und kritisch beleuchten, welches Potenzial in Innovationswettbewerben steckt.

Zu einer abschließenden Betrachtung der Ergebnisse des Buches kommt es im zusammenfassenden Beitrag von Thomas Sporer, Hannah Dürnberger und Sandra Hofhues. Sie verbinden die Erkenntnisse, die aus den Praxisbeiträgen gezogen werden können und abstrahieren sie so, dass Empfehlungen für günstige Rahmenbedingungen für offene Bildungsinitiativen an Hochschulen abgeleitet werden können.

Den Abschluss des Buches bildet ein kurzes Nachwort von Gabi Reinmann, die auf der Grundlage der Beiträge des Bandes ein Resümee zur Bedeutung offener Bildungsressourcen für die Hochschulen zieht.

Die vorliegende Publikation zu „offene Bildungsinitiativen“ basiert auf mehreren Thementischen, die während der Preconference der Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft 2008 und 2009 stattfanden. Während dieser Workshops kristallisierte sich heraus, dass offene Bildungsinitiativen auf eine Vielzahl von Problemen und Hindernissen in der Organisation Hochschule stoßen. Vor allem wurde identifiziert, dass „Good Practices“ für die Bewältigung von Hürden nur selten ausgetauscht werden.

Die Autoren dieses Buches kommen aus dem Umfeld offener Bildungsinitiativen und wollen mit ihren Praxisbeiträgen Einsicht in den Alltag solcher Projekte geben. Das Buch schafft somit eine Plattform, mit der der Austausch zwischen offenen Bildungsinitiativen gefördert werden soll und die gleichzeitig durch die Bewertung und Einordnung der Projekte durch Experten das Potenzial, das in der Open-Bewegung steckt, sichtbar macht.

Abschließend möchten wir noch all denjenigen danken, die sich an unserem Buch zu offenen Bildungsinitiativen beteiligt und uns bei der Organisation desselben unter die Arme gegriffen haben. Zunächst sind die Autorinnen und Autoren selbst zu nennen sowie die studentischen Mitarbeiterinnen Anna Heudorfer, Hannah Klötzer, Tanja Kranawetleitner und Anna Volk, die mit viel Engagement redaktionelle Aufgaben übernommen haben. Christoph Kückner, der sich auch selbst bereits in offenen Bildungsinitiativen beteiligte, hat für uns das Cover-Bild gestaltet. Für die Finanzierung des Buches gilt Dr. Ulrich Fahrner ein herzlicher Dank, der als geschäftsführender Direktor des Instituts für Medien und Bildungstechnologie und Leiter des Medienlabors der Universität Augsburg die Bedeutung offener Bildungsinitiativen für die Hochschulentwicklung frühzeitig erkannt hat.

Hannah Dürnberger
Sandra Hofhues
Thomas Sporer

November 2010

Literatur

- von Hippel, E. (2006). *Democratizing innovation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Verfügbar unter: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> [01.05.2010].
- Rogers, C. R. (1984). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel-Verlag.
- Seufert, S. & Euler, D. (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Expertenbefragung*. Arbeitsbericht 1 des Swiss Centre for Innovations in Learning. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. Verfügbar unter: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2003-06-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf> [01.05.2010].
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

Offene Bildungsinitiativen von Studierenden

Lernen im Hochschulstudium als kreative Wissensarbeit

1 Einleitung

Im Zuge der Mitmach-Bewegung des Web 2.0 treten offene Bildungsinitiativen an Hochschulen unter verschiedenen Begriffen in Erscheinung (z.B. Student-generated Content, Open Innovation, Service Learning). Offene Bildungsinitiativen setzen auf die unternehmerische Initiative von Studierenden und deren versierten Umgang mit Internet und digitalen Medien. Studierende produzieren beispielsweise in Zusammenarbeit mit Hochschullehrern digitale Lehr-Lernmaterialien, sorgen selbstorganisiert für den Betrieb eines Informationsdienstes im Internet und tragen die Verantwortung für das Management des gesamten Projekts (vgl. Sporer, 2007).

Offene Bildungsinitiativen lassen sich dabei auf der Produkt-, Prozess- und Metaebene betrachten: Auf der Produktebene setzen Studierende aus dem eigenen Bedarf heraus neue Bildungsprodukte bzw. -dienstleistungen in die Tat um. Auf der Prozessebene eignen sich die Studierenden durch die Mitarbeit an einer Praxisgemeinschaft neue Schlüsselkompetenzen an bzw. entwickeln bestehende Kompetenzen weiter. Auf der Metaebene wird mit den Ergebnissen der Projektarbeit ein Mehrwert geschaffen, von dem wiederum Dritte einen Nutzen haben (können).

In diesem Beitrag steht die Prozessebene offener Bildungsinitiativen im Vordergrund. Es wird zunächst ein heuristisches Modell für offene Bildungsinitiativen und die Einflussfaktoren auf deren nachhaltiges Bestehen vorgestellt. Dann wird der Kompetenzerwerb im Rahmen von Praxisgemeinschaften skizziert und dargestellt, welche Kompetenzen sich in den selbstorganisierten Projekten von Studierenden erwerben lassen.

2 Heuristisches Modell offener Bildungsinitiativen

Von Studierenden initiierte offene Bildungsinitiativen lassen sich als „Communities of Practice“ charakterisieren, die nach Wenger, McDermott und Snyder (2002) aus drei wesentlichen Elementen bestehen: Einem bestimmten *Gegenstandsreich*, aus dem sich Themen für das Projekt ergeben, einer *Gemeinschaft* von Personen, die sich für diesen Bereich interessiert und einer von allen Mitgliedern ge-

teilten *Praxis*, die die Gruppe in Auseinandersetzung mit diesem Gegenstandsbe-
reich entwickelt. Da diese Definition einer Praxisgemeinschaft auf einer sehr abs-
trakten Ebene bleibt, wird an dieser Stelle ein heuristisches Modell¹ vorgestellt, mit
dem das Phänomen offener Bildungsinitiativen von Studierenden konkreter be-
schrieben werden kann. Dazu werden zunächst die Komponenten, die eine offene
Bildungsinitiative ausmachen, sowie die Einflussfaktoren auf das nachhaltige Be-
stehen offener Bildungsinitiativen im Hochschulkontext identifiziert. In Abbildung
1 ist dieses Modell grafisch zusammengefasst.

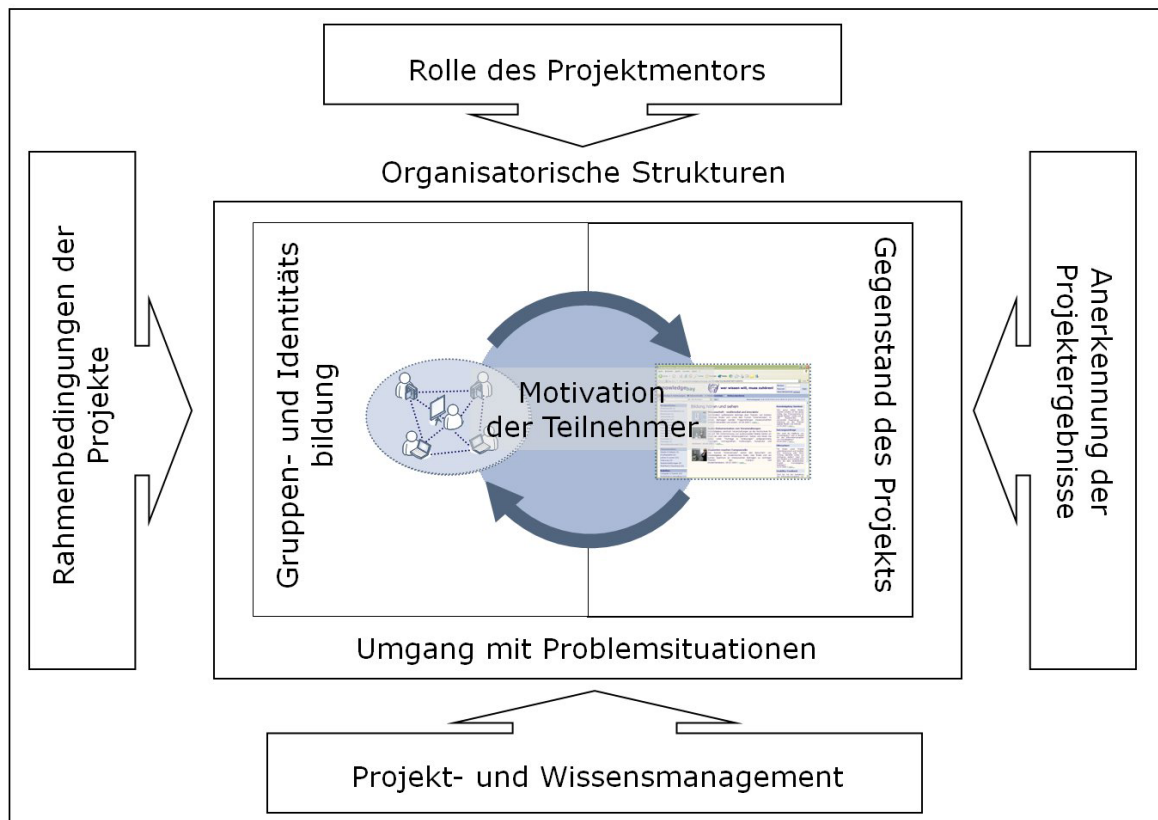


Abb. 1: Heuristisches Modell der Einflussfaktoren auf offene Bildungsinitiativen

2.1 Komponenten offener Bildungsinitiativen

Der Ausgangspunkt offener Bildungsinitiativen ist die *Motivation der Teilnehmer*. Sie beruht meist auf persönlichem Interesse eines oder mehrerer Studierender an dem Gegenstandsbereich des Projekts sowie dem Wunsch, die theoretischen Inhalte aus dem Studium praktisch anwenden zu können. Häufig liegt ein unbefriedigtes (Lern-bzw. Studien-)Bedürfnis zugrunde, das dazu führt, dass Studierende selbst die Initiative ergreifen und mit Hilfe digitaler Medien versuchen, eine Lösung für

¹ Das Modell wurde im Rahmen einer Studie von studentischen Projektgruppen an der Universität Augsburg erstellt (Sporer, Dürnberger & Kranawetleitner, in Arbeit).

ihr (Lern- bzw. Studien-)Problem zu entwickeln. Beispielsweise bauen sich Studierende, aus Unzufriedenheit mit einem institutionellen Lernmanagement-System, gemeinsam mit ihren Kommilitoninnen eine persönlichen Lernumgebung auf (Herbst & Höhl, in diesem Band). Die Motivation der Teilnehmer ist daher in offenen Bildungsinitiativen insgesamt als hoch einzustufen und eine wesentliche Triebfeder für die Initiierung und das langfristige Fortbestehen der Projekte.

Der *Gegenstand des Projekts* bezieht sich häufig auf die Inhalte und Ziele des eigenen Studiums oder berufliche Vorstellungen, die von den Studierenden verfolgt werden. Die Projekte geben den Studierenden die Möglichkeit, das im Studium erworbene Wissen anzuwenden und kreativ zu nutzen. Damit gilt der Gegenstand der offenen Bildungsinitiative (i.d.R. eine Dienstleistung oder ein Produkt) als wichtiger Anschubfaktor wenn es um die Motivation der Teilnehmer geht. Die entstandenen Produkte oder Dienstleistungen repräsentieren die offenen Bildungsinitiativen nach außen und stellen in der Regel einen Mehrwert für Dritte dar, durch den die Gemeinschaft die Anerkennung für ihre Arbeit erfährt.

Der Gegenstand des Projektes ist eng mit der *Gruppen- und Identitätsbildung* verknüpft, die ebenfalls ein wesentliches Kennzeichen offener Bildungsinitiativen darstellt. Im Idealfall entwickelt die Projektgruppe mit der Zeit eine eigene Identität, mit der sich die Teilnehmer identifizieren. Diese Gruppenidentität kann ebenso wie der Gegenstand des Projektes ein einflussreicher Motivationsgrund für die Mitarbeit am Projekt werden. Die Gruppen- und Identitätsbildung hängt dabei einerseits von der Gruppengröße ab, welche stark variieren kann: In der Gründungsphase bestehen die Projekte meist aus drei bis sieben Personen, die das Kernteam bilden. Bei etablierten Projekten liegt die Zahl der Teilnehmer nicht selten im zweistelligen Bereich, wobei auch hier meist zwischen drei und sieben Personen den Kern der Gemeinschaft bilden. Andererseits wirkt sich die Gruppengröße auf die gruppendynamischen Prozesse² aus: Je größer die Gruppe, desto wahrscheinlicher sind Randgruppen, die sich nicht so stark mit dem Projekt identifizieren.

Zur Erreichung der Projektziele müssen die Initiatoren offener Bildungsinitiativen häufig eine Vielzahl auftretender Probleme bewältigen. Diese Herausforderungen können technisch-inhaltlicher Natur sein und sich direkt auf den Gegenstand des Projekts beziehen (z.B. Vorhandensein von benötigten Ressourcen) oder sie können psycho-sozialer Natur sein und die Prozesse der Gruppen- und Identitätsbildung (z.B. gemeinsame Ziele der Projektmitglieder) betreffen. Der *Umgang mit Problemsituationen* hat so wiederum Einfluss auf die Motivation der Teilnehmer. Erfahrungsgemäß hängt es dabei davon ab, wie die Projektgruppe ihre Fähigkeit zur Bewältigung auftretender Probleme wahrnimmt (lösbare vs. unlösbare Probleme) und

2 Auf die ablaufenden Gruppenprozesse in offenen Bildungsinitiativen wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

inwiefern sie es schafft, erfolgreiche Problemlösungen in nachhaltige Organisationsstrukturen zu überführen.

Wenn eine offene Bildungsinitiative das Ziel verfolgt, sich langfristig zu etablieren und mehrere Generationen von Studierenden zu überdauern, ist es notwendig, eine funktionierende Organisationsform zu finden, die von Einzelpersonen unabhängig ist und mit deren Hilfe künftige Problemsituationen erfolgreich bewältigt werden können. Diese *organisatorischen Strukturen* äußern sich beispielsweise in klaren Aufgabenverteilungen innerhalb der Projektgruppe. So bilden sich in der Regel organisatorische Strukturen heraus, die mit denen in außeruniversitären Kontexten vergleichbar sind (z.B. Projektleiter-Position mit dem entsprechenden Einfluss auf das Projekt). Digitale Medien spielen letztlich im Hinblick auf alle fünf Komponenten eine wichtige Rolle. Sie bieten den Initiatoren offener Bildungsinitiativen die Voraussetzungen, um ihre Ideen in die Praxis umzusetzen (z.B. durch den Aufbau einer persönlichen Lernumgebung), in der Projektgruppe zusammenzuarbeiten (z.B. durch die Nutzung von sozialer Software) und sind letzten Endes auch häufig Ergebnisse der Projektarbeit.

2.2 Einflussfaktoren auf offene Bildungsinitiativen

Da bisher die Komponenten offener Bildungsinitiativen im Vordergrund standen, richtet sich der Blick nun auf die Einflussfaktoren für deren Entstehen und nachhaltige Fortentwicklung. Dabei werden zunächst Faktoren beschrieben, auf die Initiativen kaum oder nur wenig Einfluss haben. Anschließend werden Faktoren genannt, die vom Handeln der Akteure in den Initiativen abhängen.

Ein bedeutender Einflussfaktor auf offene Bildungsinitiativen sind förderliche Rahmenbedingungen an den Hochschulen, die ein Entstehen offener Bildungsinitiativen wahrscheinlicher machen. Zu diesen *Rahmenbedingungen der Projekte* gehören sowohl inhaltlich-strukturelle Voraussetzungen, wie die Themenfelder und Gegenstände, mit denen sich ein bestimmter Studiengang (z.B. Medien- und Kommunikationsstudiengang) auseinandersetzt sowie die curriculare Organisation der Studiengänge, an denen die Projektmitglieder teilnehmen (z.B. flexible Wahlmöglichkeit von Lehrveranstaltungen und breites Spektrum an Lernformen). Neben diesen inhaltlich-strukturellen Voraussetzungen gehören technisch-infrastrukturelle Voraussetzungen dazu (z.B. Zugang zur Medientechnik sowie bestehende Schulungs- und Supportangebote für Studierende).

Auch kulturell-didaktische Rahmenbedingungen sind wichtige Einflussfaktoren auf offene Bildungsinitiativen. Besonders das Beziehungsverhältnis von Projektmentoren und -teilnehmern spielt hier eine zentrale Rolle. Die *Unterstützung durch die Projektmentoren* kann in Intensität und Umfang sehr unterschiedlich gestaltet sein:

Einige Mentoren nehmen direkten Einfluss auf das Projekt und die Teilnehmer, während andere Mentoren sich eher im Hintergrund halten und nur auf Nachfrage der Initiativen aktiv werden. In manchen Fällen handelt es sich dabei nicht um eine Person, sondern um eine Institution (z.B. Lehrstuhl, Studierendenvertretung, Förderverein), welche die Rolle eines Mentors übernimmt, indem sie Infrastrukturen für die Projektarbeit bereitstellt oder Sicherheiten für die Finanzierung des Projektvorhabens einbringt.

Wenn ein Projekt den Weg von einer Idee zu deren Umsetzung gemeistert hat und erste Erfolge erzielt (z.B. Fertigstellung eines Prototyps, Herausgabe des ersten Medienprodukts), kommt der *Anerkennung der Projektergebnisse* durch Dritte zunehmende Bedeutung zu. Wichtig sind dabei die Strategien und Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und der langfristigen Finanzierung des Projekts. Die von den Projekten hervorgebrachten Produkte und Dienstleistungen, mit denen an die Öffentlichkeit getreten wird, repräsentieren die offene Bildungsinitiative und stellen in der Regel einen Mehrwert für Dritte dar, durch den die Projektgruppe die Anerkennung für ihre Arbeit erfährt. Ein positives Feedback von außen trägt dazu bei, die Motivation der Teilnehmer aufrecht zu erhalten; es können neue Studierende gewonnen werden, die sich von den nun öffentlich sichtbar gewordenen Zielen und Inhalten des Projekts angesprochen fühlen. Der Erfolg kann aber auch zu neuen Problemen führen, beispielsweise wenn sich neue Projektmitglieder als „Trittbrettfahrer“ entpuppen oder vom Kernteam als solche wahrgenommen werden.

Das *Projekt- und Wissensmanagement* ist ein Einflussfaktor, der von den offenen Bildungsinitiativen mitgestaltet werden kann. Es handelt sich dabei beispielsweise um typische Muster der Kommunikation, die sich in der Kollaboration in den Projektgruppen und der Koordination der Aufgaben untereinander äußert. Hier reicht das Spektrum von Projekten mit eher informellem Charakter bis hin zu Projekten mit eher hierarchischen Strukturen. Dies wirkt sich beispielsweise auf den Grad der Einbindung von Projektmitgliedern in Entscheidungen oder auch auf die Formalität von Gruppentreffen aus. Die Nutzung von Wissensmanagementwerkzeugen wird in der Regel als wichtig erachtet, fällt allerdings oft den Notwendigkeiten des Alltagsgeschäfts zum Opfer. Hinsichtlich der Maßnahmen und Strategien zur Wissensweitergabe innerhalb der Projektgruppe haben sich Workshops oder Patenschaften für Projektnovizen bewährt. Einige Projekte kooperieren beispielsweise mit ihren Mentoren und gewährleisten durch gemeinsame Projektseminare ein höheres Maß an Beständigkeit für das Projekt (Hofhues, in diesem Band).

Darüber hinaus stellt natürlich die Kommunikation einen querliegenden Einflussfaktor dar, da jede Interaktion – sowohl innerhalb der Initiative, als auch zwischen Initiative und Umwelt – einen kommunikativen Aspekt aufweist.

3 Kompetenzentwicklung in offenen Bildungsinitiativen

Die Komponenten und Einflussfaktoren beeinflussen nicht nur das Ent- oder Fortbestehen offener Bildungsinitiativen, sondern ebenso stark den Lernprozess der beteiligten Studierenden. Der Kompetenzerwerb erfolgt dabei durch die zunehmende Partizipation an der Praxisgemeinschaft (Lave & Wenger, 1991) und kann anhand der drei zuvor genannten Merkmale von Praxisgemeinschaften beschrieben werden³:

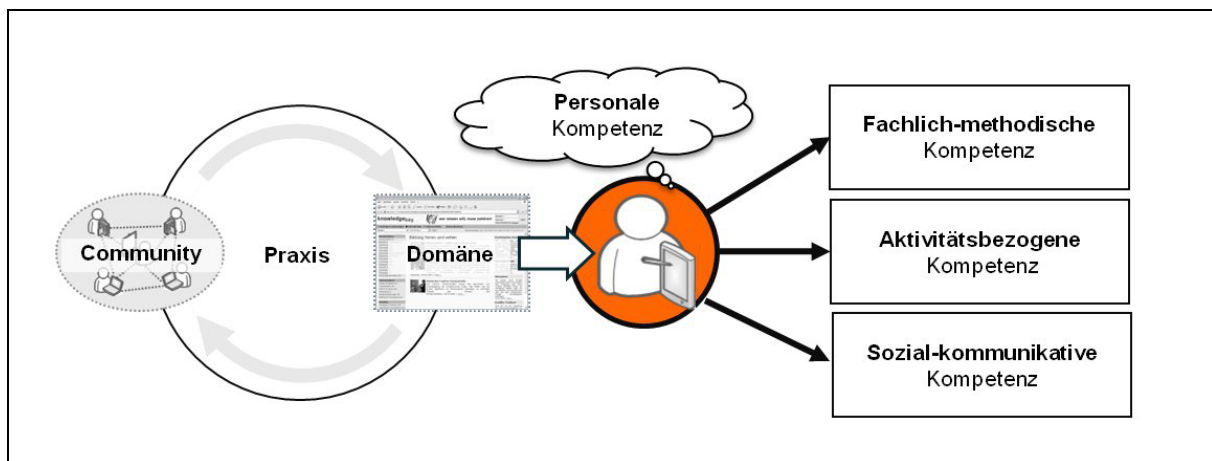


Abb. 2: Kompetenzentwicklung in offenen Bildungsinitiativen

Das *gemeinschaftsbezogene Element* einer Praxisgemeinschaft fördert den Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen, die für die Kooperation und Kollaboration mit anderen von Bedeutung sind. Da sich offene Bildungsinitiativen mit einem bestimmten Gegenstandsbereich befassen, erfordert das *domänenbezogene Element* von den Mitgliedern einer Praxisgemeinschaft die Anwendung fachlich-methodischer Kompetenzen, die im regulären Studium erworben wurden. Durch das Handeln im Projekt und das aktive Mitgestalten der eigenen Umwelt, werden durch das *praxisbezogene Element* einer Praxisgemeinschaft vor allem aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenzen erworben. Schließlich werden durch die Erfolge und Misserfolge im Projekt auch Erfahrungen über die eigenen Stärken und Schwächen gesammelt, was zur Entwicklung personaler Kompetenzen beiträgt.

Dabei hängt der individuelle Kompetenzerwerb immer von der Phase ab, in der sich die offene Bildungsinitiative aktuell befindet. Wenger (1998) stellt in diesem Zusammenhang ein Phasen-Modell vor, das den typischen Lebenszyklus einer Praxisgemeinschaft beschreibt:

- *Phase I:* In der ersten Phase geht es für die potenziellen Mitglieder einer Praxisgemeinschaft darum sich in einem ungewissen Umfeld zu Recht zu finden

3 Herangezogen werden hier die Kompetenzdimensionen nach Erpenbeck und Heyse (2007).

und die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen der neuen Situation zu erwerben. Neben der Aneignung der grundlegenden Handlungskompetenzen lernen sich die künftigen Mitglieder der Praxisgemeinschaft in dieser Phase kennen und entdecken Gemeinsamkeiten sowie geteilte Interessen.

- *Phase II:* Die zweite Phase ist entscheidend für die Entstehung der Praxisgemeinschaft. Wichtig ist, dass die Mitglieder das gemeinsame Potenzial der Gruppe erkennen und sich zu einer Gemeinschaft verbinden. Innerhalb der Gemeinschaft werden in diesem Kontext die spezifischen Umgangsformen miteinander ausgehandelt, die gemeinsamen Zielsetzungen entwickelt und die Form der Zusammenarbeit herausgebildet.
- *Phase III:* In der dritten Phase sind die Mitglieder bereits in den Kern der Praxisgemeinschaft hineingewachsen und bringen sich in die Entwicklung der Produkte und Dienstleistungen ihres Projekts ein. Die Aufgaben im Projekt werden in Zusammenarbeit der Kernmitglieder durchgeführt und die Beziehungen innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft gepflegt. Wichtig ist, dass sich durch die gemeinsame Praxis das Interesse und die Bereitschaft der Mitglieder zur Mitwirkung an der Praxisgemeinschaft fortlaufend erneuert.
- *Phase IV:* In der vierten Phase ziehen sich die Kernmitglieder allmählich aus der aktiven Beteiligung an der gemeinsamen Praxis zurück. Nun ist es wichtig, das in den vorangegangenen Phasen erworbene Erfahrungswissen für das Weiterbestehen der Projektgruppe zu bewahren. Die Mitglieder verschiedener Generationen innerhalb der Gemeinschaften sollten hierzu den gegenseitigen Kontakt und die Kommunikation untereinander pflegen. Die Kernmitglieder der vorangegangenen Projektgeneration betreuen und beraten dabei die Mitglieder des neuen Kernteams.
- *Phase V:* In der fünften Phase ist die erste Generation der Projektgruppe zunehmend inaktiv. Wenn die Lerngemeinschaft weiter existieren soll, muss in dieser Phase eine neue Generation von Projektmitgliedern bereits den Kern der Projektgruppe bilden. Die ehemaligen Mitglieder der Projektgruppe werden dabei zu Mentoren des neuen Kernteams und geben die Erfahrungen aus der Zeit der aktiven Mitwirkung im Projekt an die neue Generation weiter.

Dieser Überblick des idealtypischen Verlaufs einer Praxisgemeinschaft lässt sich auf offene Bildungsinitiativen anwenden und hilft, den Lernprozess der beteiligten Studierenden nachzuvollziehen. Studierende übernehmen für mehrere Semester die Verantwortung für eine Praxisgemeinschaft. Sie führen Tätigkeiten durch, die in Verbindung mit der Praxis der Gemeinschaften stehen und eignen sich durch die Teilnahme an den Projekten ein breites Spektrum von Schlüsselkompetenzen an (vgl. Dürnberger & Sporer, 2009).

Der Kompetenzerwerb in offenen Bildungsinitiativen hilft so, die Schere zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern: Lernende suchen sich für ihren jeweiligen Kon-

text relevante Probleme und gestalten im Rahmen von selbstorganisierten Projekten neue Problemlösungen. Dabei wenden sie das im Studium erworbene Wissen an, arbeiten kontinuierlich an der Verbesserung ihrer Problemlösungen und leiten schließlich aus den konkreten Problemfällen ihrer Projekte abstrahierte Handlungstheorien ab, die künftig als Leitideen und Empfehlungen für Unternehmungen in ähnlichen Kontexten dienen können (Bereiter & Scardamelia, 2003).

4 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Beitrag wurde der Begriff offener Bildungsinitiativen aus einer Perspektive des Kompetenzerwerbs der beteiligten Studierenden beleuchtet. Es wurde zunächst dargestellt, was offene Bildungsinitiativen kennzeichnet und welche Einflussfaktoren auf deren nachhaltiges Bestehen wirken. Danach wurde ein Überblick der Kompetenzen gegeben, die im Rahmen solcher Projekte erworben werden können und ein typischer Lebenszyklus einer offenen Bildungsinitiative skizziert.

Beispiele für offene Bildungsinitiativen finden sich zwar seit mehreren Jahren an Hochschulen, doch bekommen sie nicht immer die Aufmerksamkeit und Beachtung, die sie vielleicht verdient hätten. Daher ist es erfreulich zu beobachten, dass aktuell von verschiedenen Seiten Ideenwettbewerbe und Förderprogramme ausgerufen werden, um Studierende aktiv in die Mitgestaltung neuer Lehr- und Lernumgebungen einzubeziehen und das Innovationspotenzial von Studierenden für die Hochschulentwicklung mit digitalen Medien zu nutzen. Die Intention solcher Maßnahmen lässt sich am Beispiel des Ideenwettbewerbs „Lebendige Lernorte“ der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation (DINI) illustrieren. Es geht darum, dass „viele der Ideen schon bald in Bibliotheken, Computerzentren, Hochschulverwaltungen, Fakultäten und Medienzentren umgesetzt werden, damit unsere Hochschulen an Attraktivität gewinnen und als lebendige Lernorte noch mehr Studierende anziehen, die wir für die Herausforderungen auf dem Weg in die globale Wissensgesellschaft dringend brauchen“ (Schavan, 2008). Ob und in wie weit solche Erwartungen an den Mehrwert offener Bildungsinitiativen erfüllt werden können, kann im aktuellen Stadium dieses noch jungen Phänomens nicht beurteilt werden. Dass Studierende durch ihr Engagement in offenen Bildungsinitiativen allerdings wertvolle überfachliche Kompetenzen erwerben, soll in den folgenden Beiträgen deutlich werden.

Literatur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to Work Creatively with Knowledge. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Hrsg.), *Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments*. EARLI Advances in Learning and Instruction Series.
- Dürnberger, H. & Sporer, T. (2009). Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden: Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009 – Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 30-40). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John & Heyse, Volker (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Schavan, A. (2008). *Grußwort zum Studentischen Ideenwettbewerb „Lebendige Lernorte“ der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation*. Verfügbar unter: <http://www.dini.de/lebendige-lernorte/grusswort/> [15.03.2010].
- Sporer, T. (2007). Re-Konzeptionalisierung der Hochschulinitiative Knowledgebay. *Zeitschrift für E-Learning*, 1/2007, 50-61.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5). Verfügbar unter: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [15.03.2010].
- Wenger, E, McDermott, R & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Business Press.

Bildung am „Lagerfeuer“

EduCamps als partizipatives Konferenzformat im Web-2.0-Stil

1 Einleitung

Ideen zur Nutzung von Web-2.0-Tools und Social Software im Bildungskontext, oft auch als E-Learning-2.0 bezeichnet, erfuhren seit der ersten Begriffserwähnung durch Stephen Downes im Jahr 2005 eine zunehmende Verbreitung. Impulsgeber und zugleich Zielgruppe waren in diesem Zusammenhang aber vor allem webaffine Wissenschaftler, Lehrende und so genannte ‚Knowledge Worker‘. Um einem breiteren Publikum, insbesondere auch ‚Non-Digitals‘, diese Thematik näherzubringen und mögliche Einsatzkonzepte aufzuzeigen, erschien es notwendig, neben Symposien oder Konferenzen auch andere Kommunikationskanäle und Verbreitungswege zu nutzen. Die auf Partizipation, Kommunikation und Vernetzung ausgerichteten Anwendungen im Web 2.0, also Wikis, Blogs, Twitter und Foren bieten hier gute Ansatzpunkte. Allerdings stehen klassische Konferenzformate oftmals im Widerspruch zu den Gedanken der Partizipation und Gleichheit im Web 2.0. Aus der Erkenntnis vieler Teilnehmer klassischer Konferenzformate heraus, dass die interessantesten Diskussionen nicht während der Vortragspanels, sondern in den Kaffeepausen stattfinden, entstand das Format der so genannten BarCamps, das auch als Grundlage für die Entstehung der in diesem Beitrag beschriebenen *EduCamps* zu sehen ist.

„BarCamps werden von Enthusiasten für Enthusiasten organisiert, die in einer offenen Umgebung lernen und Wissen weitergeben möchten“, so beschreibt Franz Patzig (2007), einer der ersten BarCamp-Organisatoren in Deutschland, das Kernprinzip dieses Veranstaltungsformats. Als Gegenentwurf zu wenig auf Austausch ausgelegten Konferenzformaten wird dieses auch gerne als ‚Unkonferenz‘ bezeichnet. BarCamps sind offene kommunikative Zusammenkünfte, bei dem Organisatoren zwar den Rahmen koordinieren, aber der tatsächliche Inhalt durch die Teilnehmer selbst im Vorfeld und vor allem auch spontan vor Ort realisiert wird – einer der grundlegendsten Unterschiede zu Veranstaltungen mit einem zentralen Programmkomitee. Bei einem BarCamp ist jeder dazu angehalten, eine aktive Rolle bei der Veranstaltung einzunehmen, sei es durch das Halten einer eigenen Themensession, das Moderieren von Diskussionen, bloggen, twittern oder ähnlichem. Die Themen beschäftigen sich hauptsächlich mit neuen Web-Trends. Der Session-Plan, in dem die Raum-, Themen- und Zeitplanung festgehalten wird, entsteht erst vor Ort im

Rahmen einer Begrüßungsrunde, nachdem sich alle Anwesenden persönlich vorgestellt haben. Die Vorstellungsrunde ist aus zeitökonomischen Gründen so organisiert, dass sich die Teilnehmer anhand von drei Schlagworten (analog der Tags im Web 2.0) vorstellen.

EduCamps sind im Gegensatz zu einem regulären BarCamp thematisch eingegrenzt. Die Themen „Zukunft der Bildung“ und „lebenslanges Lernen“ stehen im Zentrum. Inhaltlich geht es insbesondere um die Themen E-Learning 2.0 in Schule, Hochschule oder Unternehmen, Lehren und Lernen in virtuellen Welten, veränderte Lernkulturen, Open-Scientist-Bewegungen, spielebasiertes Lernen u.v.a. Grund der thematischen Begrenzung und damit wichtiges Ziel ist, Experten und Interessierte, die in verschiedenen Bildungsbranchen aktiv sind und sich mit innovativen Formen, Formaten, Technologien und Strategien des mediengestützten Lernens beschäftigen, zusammenzubringen, zu vernetzen und in einen nachhaltigen Offline- und Online-Austausch zu bringen.

2 Ursprünge im deutschsprachigen Bereich

Nachdem im August 2007 Diego Leal, Forscher am Colombian Ministry of Education, erstmals ein Unkonferenzformat namens *EduCamp* in Kolumbien entwickelte und erprobte, das vordergründig durch Workshops im Open Space-Stil gekennzeichnet war (vgl. Leal 2008), veröffentlichte bereits im Juni des gleichen Jahres Steffen Büffel, freiberuflicher Medienwissenschaftler, einen Blog-Beitrag, der wohl als Ursprung der *EduCamp*-Bewegung im deutschsprachigen Raum gesehen werden kann. In diesem fragte er im Nachgang eines Online Round Tables (ORT) zur Zukunft der universitären Lehre, ob Interesse bestehe, ein BarCamp mit der Fokussierung auf ‚Lehren und Lernen 2.0‘ zu organisieren (vgl. Büffel 2007). Schnell erkannten die beiden Fachkollegen und Veranstalter des erwähnten ORT, Thomas Bernhardt und Marcel Kirchner, die Potenziale eines offenen, realen Treffens in Anlehnung an das BarCamp-Format der bis dahin primär virtuell und noch nicht ausreichend vernetzt agierenden Experten-Community. So entstand die Idee des *EduCamps*, die binnen kurzer Zeit konkretisiert wurde.

Das BarCamp wurde dabei auch deswegen als passendes Format erachtet, weil es Expertinnen und Experten aus Forschung, Lehre und Unternehmen sowie Studierende zusammenbringen sollte, um miteinander über die Möglichkeiten der Nutzung von Social Software im Bildungskontext und der Ausgestaltung neuer Lehr- und Lernmethoden zu diskutieren. Dies führte nach der Konstitution eines Organisations-Teams schließlich zum ersten *EduCamp* vom 18. bis 20. April 2008 an der Technischen Universität (TU) Ilmenau. Nahezu die komplette Vorbereitung wurde dezentral via Skype, E-Mail und einer eigens gegründete Community auf der Platt-

form „mixxt“ realisiert.¹ Der *EduCamp*-Plattform auf mixxt kommt seit dem ersten *EduCamp* eine zentrale Bedeutung bei der Aktivierung der Experten und Teilnehmer zu, da hier bereits Themen andiskutiert und vorbereitet werden, die dann vor Ort vertieft werden können. Mit 180 Teilnehmern war die Resonanz auf das erste *EduCamp* im deutschsprachigen Raum erfreulich hoch. Aufgrund der positiven Erfahrungen vor, während und nach der Veranstaltung wurde mit einem neuen Organisations-Team bereits im Oktober des gleichen Jahres ein zweites *EduCamp* an der Humboldt Universität in Berlin organisiert, zu dem nochmals 90 Teilnehmer kamen.²

3 Unterschiede zu traditionellen Konferenzformaten

Bei traditionellen Konferenzen lassen sich in der Regel vier Merkmale beobachten, die wesentlich vom offenen BarCamp-Format abweichen:

1. Konferenzen haben traditionell lange, zum Teil mehr als sechs Monate vor der eigentlichen Veranstaltung gelegene Fristen zur Einreichung von Beiträgen oder Postern. Dies führt zu Präsentationen, die in einem sich schnell entwickelnden Sektor, wie dem Lernen mit digitalen Medien, insbesondere dem Internet, schnell überholt erscheinen;
2. Konferenzen fordern meist eine sehr hohe Teilnahmegebühr, was im Bildungsbereich gerade den Zugang für das jüngere Publikum, wie Schülerinnen und Schüler, Studierende oder Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die durchaus wichtigen Input zu den sie betreffenden Diskussionen liefern könnten, unnötig erschwert;
3. Konferenzen weisen meist sehr ähnliche Formate auf: Insbesondere starre Keynotes und die Einteilung von Thementracks in drei Präsentation mit jeweils 20 Minuten Vorstellung und zehn Minuten Raum zur Diskussion, verhindern meist die Möglichkeit, ein spannendes Thema ausführlicher zu diskutieren;
4. Konferenzen besitzen eine klare Trennung zwischen den Referenten und dem Publikum, was ebenfalls hinderlich für das Aufkeimen einer fruchtbaren Diskussion ist.

Auf Basis dieser Eigenschaften von klassischen Konferenzen sowie der von einigen Teilnehmern gewonnenen Erfahrung, dass insbesondere die bereits erwähnten Kaffeepausen – also eher die informellen Situationen – die wirklich kreativen Abschnitte einer Konferenz bilden, wurde der Gedanke zu einem Format geboren, welches von vornherein einen komplett informellen Charakter besitzen sollte, um

1 <http://educamp.mixxt.de/> (07.01.2010)

2 Es folgten im Frühjahr 2009 Ilmenau, Herbst 2009 Graz und Frühjahr 2010 Hamburg.

das Entwickeln neuer Ideen nicht künstlich zu beschränken und die Vernetzung von Personen mit gleichen Interessen in den Vordergrund zu stellen.

Die BarCamps als Unkonferenz bieten eine Alternative zu traditionellen Formaten:

- es gibt keine langen Vorbereitungsphasen;
- es können Themen diskutiert werden, die teilweise erst auf dem Camp selbst entwickelt werden;
- es gibt üblicherweise keine Gebühren;
- alle ernsthaft am Thema Interessierten sind willkommen;
- es ist lediglich eine Matrix mit Zeitfenstern und Raumnamen vorgegeben, die zu Beginn der Unkonferenz von den Teilnehmern ausgefüllt wird.

Die deutschen *EduCamps* unterscheiden sich ein Stück weit von den restlichen BarCamps, da sie versuchen, klassische Konferenzformate, wie die Podiumsdiskussion, mit den typischen Elementen von Unkonferenzen zu verbinden und sich auch für neue kreative Formate zu öffnen. Zu Beginn des ersten, dritten und fünften *EduCamps* fand eine Podiumsdiskussion statt, für die einige Hauptreferentinnen und Hauptreferenten offiziell eingeladen wurden, um Anregungen für die anstehende Veranstaltung zu liefern. Auf dem zweiten *EduCamp* wurde dann testweise das „Open Space“-Format integriert, um das Diskussionspotenzial weiter zu steigern. Aufgrund der Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und insbesondere deren Wunsch nach kürzeren aber vergleichsweise intensiveren Diskussionen wurde beim dritten *EduCamp* im April 2009 auf eine Open-Space Komponente verzichtet.

4 Schlüsselprinzipien der EduCamps

Zu den Schlüsselprinzipien eines BarCamps zählt, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer angehalten ist, ein Thema zu präsentieren oder sich zumindest aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Diese aktive Partizipation aller lehnt sich an die Metapher des „Read-Write-Web“, Dialog statt Einweg-Kommunikation. Möglich sind Kurzvorträge, Workshops, Round Tables und weitere Formen eines strukturierten, kommunikativen und fachlichen Austausches. Entscheidend ist die unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bekannte Konvention des jederzeit möglichen offenen Dialogs. In der Regel dauern einzelne Sessions nicht länger als 45 bis 60 Minuten, unterbrochen von 15-minütigen Pausen.

Lange Vorträge sind untypisch. Der Besuch eines *EduCamps* bedeutet, über konkrete Probleme in täglichen Lehr-Lern-Situationen zu diskutieren, zusammen eine Lösung zu erarbeiten und sich über den möglichen Einsatz passender Werkzeuge auszutauschen. Dabei können Themen lange im Voraus geplant sein oder erst während des Events entstehen. Diese flexible Ausrichtung an den Bedürfnissen der

Teilnehmer und der Entwicklung während der Diskussionen stellt einerseits die intendierte Ziel- und Lösungsorientierung der *EduCamps* sicher. Andererseits sorgt es für eine hohe Motivation bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zu den Schlüsselprinzipien gehört es deshalb auch, Menschen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Hintergründen und aus diversen Branchen an einen Tisch zu bringen.

Zur besseren Einstimmung auf das *EduCamp* hat sich die Organisation eines kleinen Vorevents z.B. als Paneldiskussion mit Input von Expertinnen und Experten sowie ein anschließendes informelles Zusammentreffen als wirkungsvolles Prinzip erwiesen, da sich neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer schnell kennenlernen und vernetzen können.

Um diesen lockeren Austausch auch auf der eigentlichen Unkonferenz aufrechtzuerhalten und voranzutreiben sowie einen entsprechenden Rahmen zu geben, wurden innerhalb der *EduCamp*-Bewegung zehn Regeln formuliert, die sich an den Regeln für BarCamps orientieren und von den Fight Club-Regeln des gleichnamigen Films aus dem Jahr 1999 adaptiert wurden:

1. You do talk about *EduCamp*.
2. You do spread the idea of *EduCamp* (by blogging, twittering, streaming and so on).
3. If you want to present, you must write your topic and name in a presentation slot.
4. Introduce yourself by three tags about your relation to education.
5. As many presentations at a time as facilities allow for.
6. Normally no pre-scheduled presentations, except planned connections to experts from other time zones.
7. Presentations will go on as long as they have to or until they run into another presentation slot. Additional slots are possible and topics can be immersed.
8. No tourists. *EduCamp* means “balance of give and take”.
9. If this is your first time at *EduCamp*, you SHOULD present.
10. You don't really HAVE to, but try to find someone to present with, or at least ask questions and be an active participant. (vgl. Barcamp.org, 2008)

Diese Regeln halten schriftlich fest, mit welchem Mindset die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an *EduCamps* partizipieren und welcher „Geist“ auf den *EduCamps* herrscht.

5 Das Selbstverständnis der EduCamperinnen und EduCamper

Nach den ersten erfolgreich stattgefundenen *EduCamps* im deutschsprachigen Raum stellte es ein Anliegen (nicht nur) der Initiatoren dar, die Grundgedanken der *EduCamp*-Reihe grob festzuhalten. Zum einen um allen Bildungsinteressierten zu

vermitteln, was mit der Etablierung dieser Konferenzform erreicht werden soll und wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Bildungslandschaft einordnen möchten. Zum anderen um auch eine Art „inhaltlichen Staffelfstab“ von *EduCamp* zu *EduCamp* weiterzugeben – sozusagen der kleinste gemeinsame Nenner eines Großteils der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Anfang September 2009 wurde deshalb ein erster Entwurf für ein eigenes Selbstverständnis der Community entwickelt. Dieser wurde in einer knapp dreiwöchigen Überarbeitungsphase innerhalb des *EduCamp*-Netzwerkes kontrovers diskutiert und in einer aktuellen Version bereitgestellt. Dabei wurde ursprünglich der Begriff „Manifest“ gewählt und auch die auf dem zweiten *EduCamp* in Berlin entwickelten sieben Forderungen für eine zeitgemäße Lehre integriert. Durch Rückmeldungen aus der Community sollte aber vor allem der in letzter Zeit inflationär gebrauchte Begriff „Manifest“, der einen eher normativen Charakter aufweist, durch ein offeneres und flexibleres Leitbild ersetzt werden. Des Weiteren wurde auf die Kritik der zu großen Technikbezogenheit des Inhalts des Dokuments eingegangen und entsprechende Formulierungen anhand der eingebrachten Vorschläge angepasst. Schließlich wurden die Zwischentitel auf mehrfachen Wunsch in offene Fragen umformuliert, die in der Folge jeweils veränderbare Antwortangebote zulassen. Außerdem wurden zu Beginn Begriffe als Vorschläge für gemeinsame Wertvorstellungen der *EduCamperinnen* und *EduCamper* hinzugefügt. Im Folgenden wird das Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses zitiert:

„Wer sind wir und was kennzeichnet uns?“

- Wir sind EduCamper und EduCamperinnen.
- Wir sind Teil einer digitalen Generation, denen die Zukunft der Bildung in allen Lebensbereichen ein essentielles Anliegen ist, und setzen uns für Vernetzung sowie offene Partizipation, Kollaboration und Diskussion ein!
- Wir sind vernetzte Teilnehmer einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft, deren Lehrende und Lernende permanent und überall neuen (Web-) Technologien ausgesetzt werden und sie in allen Lebenslagen, insbesondere zur Unterstützung von Lernprozessen, einsetzt. Unser Tagesablauf ist vom Internet geprägt und unsere Arbeit beschäftigt sich damit, wie es im Bildungskontext genutzt werden kann, sodass Mehrwerte für den Einzelnen und die Gesellschaft entstehen.
- Wir praktizieren gelebtes Lehren und Lernen zusammen mit unseren Schülern, Studenten und Kollegen, um einen kompetenten und bewussten Umgang mit den Online-Werkzeugen vermitteln zu können und um ein eigenverantwortliches, selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Kennzeichnend dafür ist ein geteilter Enthusiasmus für das Thema Bildung, der oftmals neue gemeinsame Projekte hervorbringt.

Welche Bedeutung messen wir den digitalen Medien bei?

- Wir erkennen, dass der Umgang mit dem Internet als Werkzeug für die Anwendung im Klassenzimmer, Seminarraum, Hörsaal, Büro und im Alltag nicht nur ein wichtiger Sozialisationsfaktor, sondern auch eine sinnvolle Ergänzung für die Bildung von heute und morgen sein kann. Gleichzeitig ist das Internet aber auch ein sozialer Raum, der einen Rahmen für Lern-Handlungen liefert, diese prägt, ermöglicht und begrenzt.
- Letztlich geht es darum, Mehrwerte zu erschließen und gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um Lehren und Lernen nachhaltig zu verändern! Als Katalysator für didaktische Innovationen fällt deshalb den digitalen Medien und ihrem Einsatz eine zentrale Bedeutung zu.

Was unternehmen wir konkret um die Zukunft der Bildung zu gestalten?

- Die neuen Möglichkeiten der Kommunikation und Kollaboration sehen wir als Chance, Lernen und Bildung attraktiv, kreativ, abwechslungsreich und zeitgemäß zu gestalten sowie Lernende aktiv in Lern- und Bildungsprozesse d.h. auch in die Gestaltung von Lerninhalten, -möglichkeiten und -gemeinschaften einzubinden und wertzuschätzen.
- Darüber wollen wir mit allen Interessierten in konstruktiven Austausch treten, unser Wissen darlegen, Erfahrungen und Ideen weitergeben, diese im Sinne einer kollaborativen Community zugänglich machen und neuen Ideen aufgeschlossen sein.

Wir suchen daher gezielt den Diskurs!

- Hierzu treffen wir uns regelmäßig auf partizipativ organisierten Konferenzen, den EduCamps. Wir wollen damit eine möglichst hierarchiefreie Konferenzform etablieren, bei der ein offener und interdisziplinärer Austausch über aktuelle Fragestellungen im Bildungsbereich maßgeblich gefördert wird und im Mittelpunkt steht. Wesentlich ist hierbei die Erfahrung, dass kollaboratives Arbeiten und Kommunikation nicht nur auf rein digitaler Basis funktionieren kann. Die Treffen der EduCamper sind daher entscheidende Voraussetzung für das gemeinsame Miteinander.
- Über konkrete gemeinsame Projekte, wie z.B. das Neuron-Netzwerk³, die *Maschendraht-Community*⁴, die Open Scientists-Bewegung⁵ oder das WEbenin-Projekt⁶ setzen wir die auf den Camps entwickelten Ideen in die Tat um und laden zur intensiven Beteiligung ein.“ (EduCamp-Community, 2009).

Natürlich ist das vorliegende Selbstverständnis als eine Momentaufnahme einer ersten intensiven Entwicklungsphase zu betrachten und kann über das entsprechen-

3 <http://neuron.mixxt.de/> (07.01.2010)

4 <http://maschendraht.mixxt.de/> (07.01.2010)

5 <http://openscientists.org/> (07.01.2010)

6 <http://webenin.wordpress.com/> (07.01.2010)

de Forum in der *EduCamp-Community*⁷ weiter diskutiert sowie gegebenenfalls aktualisiert werden. Diese Möglichkeit wurde auch in der Zeit nach der Erstellung der obigen ersten Version genutzt. Darüber hinaus kam auch eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit eines solchen Selbstverständnisses auf, die zu einer Umfrage im *EduCamp-Blog* führte, um das allgemeine Stimmungsbild einzuholen. Aus dieser traten die kontroversen Ansichten innerhalb der Community nochmals deutlich hervor. Rückblickend auf den bisherigen Diskussionsprozess bleibt festzuhalten, dass ein solches Selbstverständnis jederzeit transparent und flexibel gestaltbar bleiben muss, um einerseits den Ansprüchen einer sehr vielschichtigen Community gerecht werden zu können und andererseits auch den ständigen Fortschritt und Wandel beim Einsatz digitaler Medien im Bildungskontext zu berücksichtigen. So wird es sicherlich auch nicht zu einem vollständig abgeschlossenen und allgemein gültigen Thesenpapier kommen, vielmehr soll es ein „lebendiges“ (Online-) Dokument repräsentieren, das Orientierung für *EduCamp*-Erfahrene und Neuankömmlinge der Community bieten kann.

6 Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

In den folgenden Abschnitten wird das zuvor beschriebene und allgemein gehaltene Selbstverständnis der *EduCamp*-Reihe aus der Perspektive einer der Initiatoren des *EduCamps* konkretisiert und anhand der bisherigen Erfahrungen erläutert. Steffen Büffel schildert einmal aus der Rolle des Organisators, dann aus der des Moderators und schließlich aus der Rolle des aktiven Teilnehmers seine Erkenntnisse aus den bisherigen *EduCamps*. Mit diesen unterschiedlichen Rollen sind Funktionen verbunden, die zentral für das Gelingen eines *EduCamps* sind. Im Kern geht es darum, das eigene fachliche Netzwerk und das der anderen Mitorganisatoren sowie der Teilnehmer zu erkennen und zu aktivieren, um im Vorfeld und während des *EduCamps* genügend Anschlussstellen für den kommunikativen Austausch zur Verfügung zu stellen. Unabhängig von dem inhaltlichen Netzwerkaspekt sind natürlich Räumlichkeiten und Infrastruktur maßgeblich für den Erfolg eines *EduCamps*. Das Thema Sponsoring kommt zwar flankierend hinzu, aber aufgrund des nicht-kommerziellen Ansatzes und der Bereitschaft der *EduCamper*, ehrenamtlich an der Organisation und Durchführung mitzuwirken, ist es nicht so zentral wie die Punkte Netzwerk und Infrastruktur.

7 <http://educamp.mixxt.de/networks/forum/thread.17358> (07.01.2010)

6.1 Fachliche Netzwerke aktivieren – Perspektive des Organisators

Das inzwischen erfolgreich erprobte Rezept hinter der Idee der *EduCamps* basiert auf der Einsicht, dass die Netzwerkmetapher, die man gemeinhin mit dem Internet verbindet, nicht nur technisch zu sehen ist, sondern auch auf der inhaltlichen Ebene (Hypertext), auf der persönlichen Ebene (soziales Netzwerk und das online wie offline) und auch auf einer gesellschaftlichen Ebene (Netzkultur) verstanden werden kann. Die Herausforderung besteht darin, diese theoretische Erkenntnis auch in der Praxis systematisch umzusetzen. Insofern war bei der Organisation des ersten *EduCamps* genau das die zu bewältigende Aufgabe. Das BarCamp-Format macht es jedoch wenigstens ein bisschen leichter als tradierte Veranstaltungsformate, weil man sich nicht wie bei klassischen Konferenzen im Vorfeld intensiv um die inhaltliche Ausgestaltung kümmern muss. Allerdings war und ist es eine Herausforderung, das Umfeld – den Nährboden quasi – für den fruchtbaren Austausch herzustellen. Denn ein *EduCamp* – und das zeigt die Erfahrung nach den inzwischen gelaufenen Camps – ist nur dann erfolgreich, wenn die Rahmenbedingungen für das zwischenmenschliche Netzwerken zu den gemeinsamen Themen gegeben sind und das nicht nur während der drei Tage der Präsenzveranstaltung, sondern insbesondere im Vorfeld und natürlich in der Nachbereitung.

Aus Sicht eines Initiators und Ko-Organisators galt es als große Hürde die dezentrale Kommunikation, Organisation und Sponsorenakquise zu organisieren. Die Hürde konnte einerseits durch eine ausreichende Zeitplanung im Vorfeld genommen werden und andererseits durch ein Organisationsteam aus Personen, die web-basierte Formen der Kommunikation technisch wie strategisch als Kommunikationsmittel verstehen und zudem über gute Netzwerke verfügen.

Entscheidend für die Vorort-Organisation war ein eigenes Projekt- und Organisationsteam aus Studierenden sowie die Kooperationsbereitschaft der TU Ilmenau, die Räumlichkeiten und technischen Support zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist hier der Non-Profit-Ansatz der *EduCamps*, da so alle Beteiligten am gleichen Strang ziehen, nämlich an der gemeinschaftlichen Organisation einer Veranstaltung, zu der alle beitragen dürfen, können und sollen. Rückblickend hat sich dann auch direkt beim ersten *EduCamp* eine Kernszene der *EduCamperinnen* und *EduCamper* entwickelt, die aus ganz unterschiedlichen Richtungen Leidenschaft und ein großes Interesse am Thema „Zukunft des Lernens“ hegen.

6.2 Themenrahmen setzen – Perspektive des Moderators

Bei den beiden *EduCamps* in Ilmenau wurde der offizielle Teil jeweils am Freitagabend mit einer Expertenrunde eröffnet – ein für BarCamps untypischer Einstieg.

Fünf bis sechs Expertinnen und Experten vor Ort bzw. zugeschaltet via Skype-Konferenzschaltung trugen dabei ihre Thesen zu je spezifischen Themenbereichen im Zusammenhang mit der Zukunft des Lernens vor und stellten die Thesen in der Expertenrunde und im Plenum der *EduCamp*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer zur Diskussion. Die Eröffnungsrunde wurde jeweils von zwei Personen moderiert. Der zu leistende Spagat der Moderatoren war es, das Setting aus klassischem Hörsaal, Expertenpanel auf der Bühne und „Publikum“ (das es bei *EduCamps* im klassischen Sinne ja eigentlich nicht gibt) aufzubrechen und das BarCamp-untypische Format zu übersetzen in die Köpfe, Erwartungen und die dialogorientierte Atmosphäre. Während dies beim ersten *EduCamp* nach eigener Einschätzung nicht zufriedenstellend verlief, konnte dies beim dritten *EduCamp* insofern verbessert werden, dass die offenen Enden der Diskussion in der Expertenrunde genutzt wurden, um daraus erste Themen-Sessions für den Folgetag zu definieren.

Einschränkend muss jedoch auch erwähnt werden, dass beim dritten *EduCamp* in Ilmenau die Eröffnungsrunde in englischer Sprache durchgeführt wurde, was eine gewisse Hürde und Hemmnis bei manchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erzeugte. Unabhängig von diesen Verbesserungsmöglichkeiten übernimmt der Einstieg mit einer Expertenrunde die wichtige Funktion, die thematische Fokussierung auf Lehr-, Lern- und Bildungsthemen direkt am ersten Tag des *EduCamp* vorzunehmen. Neben dieser Funktion ist damit auch der Vorteil verbunden, neuen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des *EduCamps* die Bandbreite der Themen und die aktuellen Thesen im Überblick zu vermitteln. Außerdem werden insbesondere auch die Themen, die in kleinen Communities innerhalb der *EduCamper* im Vorfeld z.B. im Web diskutiert und entwickelt wurden, in die breite Wahrnehmung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebracht. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass die Durchführung einer Panelrunde nicht bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Zustimmung traf, da das Panel als klassisches Konferenzformat wahrgenommen wurde. Insofern ist diese Abweichung von der reinen BarCamp-Logik eine Gratwanderung, die einerseits zwar wichtige Settingfunktionen hinsichtlich der inhaltlichen Begrenzung gegenüber einem thematisch offenen BarCamp übernimmt, andererseits aber BarCamp erfahrene Teilnehmerinnen und Teilnehmer irritiert. Bei den beiden Ilmenauer *EduCamps* haben sich die Organisatoren bewusst für die eröffnende Expertenrunde entschieden, da insbesondere Neulinge, die noch nicht tief genug in den Themen der *EduCamps* eingearbeitet waren, mit einem klassischen Format abgeholt werden konnten.

6.3 Selbststeuerung und Eduhacking – Teilnehmerperspektive

Bei den bisherigen *EduCamps* hat der Autor dieses Abschnitts in verschiedenen Rollen und Funktionen teilgenommen. Neben den bisher geschilderten beiden

Funktionen des Organisators und Moderators, insbesondere beim dritten *EduCamp* in Ilmenau auch als aktiver Session-Teilnehmer. Dabei konnte die Beobachtung gemacht werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der *EduCamps* den Sinn, Zweck und das Ziel einer Session verinnerlicht haben und das eher klassische räumliche Setting eines Seminarraums schnell und fast schon routiniert auf die jeweiligen Bedürfnisse des Session-Themas angepasst haben. Sprich: Tische und Stühle wurden ohne große Vorrede so umgestellt, dass aus dem architektonischen Raum mit wenigen Handgriffen ein Kommunikationsraum wurde, in dem die Inhalte, Meinungen, Positionen und Diskussionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt stehen konnten – und somit der Austausch erleichtert wurde. Diese vordergründig banale Beobachtung ist – abstrahierend betrachtet – auf der Metaebene ein äußerst wichtiger Indikator dafür, dass die *EduCamp*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer verstanden haben, welche Kontexte, welche Settings und Rahmenbedingungen für ein produktives Miteinander gegeben sein müssen. Unmittelbar sind die Gruppen in der Lage, die gegebenen Bedingungen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln optimal auszuschöpfen.

Insgesamt ist es auch ein Beispiel dafür, was man als Eduhacking bezeichnen kann: Das Gegebene kreativ auf eine neue Art und Weise zu nutzen. Was sich in den Sessions auch immer wieder zeigte, ist ein neues Gespür für Zeit. Damit ist gemeint, dass die *EduCamp*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer Wissen darüber entwickelt haben, wann es reicht, sich 30 oder 45 Minuten zusammenzusetzen und wann es notwendig ist, mehr Zeit für die Diskussion und Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema einzuräumen. Daraus abgeleitet können ebenfalls wieder Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie im klassischen Lehr-Lernbetrieb die vorgegebenen Zeitfenster (Schulstunde, Seminar und Vorlesungszeiten) effizient(er) und effektiv(er) genutzt werden können. Hier lässt sich als Fazit festhalten, dass neben den ganz konkreten Themen, die in den Sessions der *EduCamps* behandelt werden, ein breit gefächertes Spektrum an Wissen über Wissen und Wissen über Lernen entsteht und zwar durch Reflexion, sprich Selbstbeobachtung und den diskursiven Austausch über diese Selbstbeobachtung.

Das *EduCamp*-Format hat somit die Komponenten eines selbstlernenden Systems ausgebildet, was sich auch darin zeigt, dass einige *EduCamp*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer gezielt diese Metaebene des Reflektierens vor, während und nach dem *EduCamp* einnehmen. Um es konkret zu machen: Hier kommt Bildungs- und Medienexperten, wie Lutz Berger, Andreas Auwärter, Graham Attwell und Christina Costa eine zentrale Rolle zu. Alle haben durch Interviews, Videobeiträge, Podcast-Folgen, Live-Radio-Übertragungen und andere Formen der Aggregation, Dokumentation und Kommentierung von Meinungen und Erfahrungen der *EduCamp*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, die Selbstlern- und Reflexionsstrukturen in das *EduCamp*-Format einzuweben. Dahinter steckt die Erkenntnis und das Bedürfnis, möglichst viele Diskussionen und

Ideen, die während der drei *EduCamp*-Tage erarbeitet werden, für alle festzuhalten, allen zugänglich zu machen und es insbesondere dem Einzelnen zu ermöglichen, einen Blick auf das Ganze zu bekommen.

Um die in diesem Kapitel geschilderten Erfahrungen weiter zu ergänzen, kommen im folgenden Kapitel weitere Teilnehmer und *EduCamper* zu Wort.

7 Experten-Statements

Der *EduCamp*-Reihe ist es gelungen, von Anfang an Schlüsselpersonen für die Veranstaltung zu gewinnen, die für Innovation im Bildungssektor sowie in außerschulischen und -universitären Lehr- und Lernkontexten stehen. Die nationalen und internationalen Expertinnen und Experten⁸ sind in unterschiedlichen Bereichen tätig. Fünf Experten haben für diesen Beitrag ihre Einschätzung⁹ zu den *EduCamps* abgegeben.

Prof. Dr. Jean-Pol Martin, der in seiner Arbeit den Grundstein für die Methode ‚Lernen durch Lehren‘ gelegt hat, war eine der Schlüsselfiguren des ersten *EduCamps*, da er durch seine stetigen Kommunikationsimpulse auf der virtuellen *EduCamp*-Plattform rege Diskussionen im Vorfeld in Gang bringen und eine Vielzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die *EduCamp*-Idee begeistern konnte. Mitte 2009 twitterte er (Twittername: jeanpol) an einen der Initiatoren, Steffen Büffel (Twittername: mediaocean), folgenden Tweet:

„@mediaocean by the way: ich verdanke dir enorm viel: du hast mich als experten zum 1. EduCamp eingeladen und das hat mein Leben verändert!“¹⁰

Auf Nachfrage, inwiefern dem *EduCamp* diese Bedeutung zukommt, schrieb Jean-Pol Martin zurück:

„Seit dreißig Jahren verbreite ich basisdemokratische Unterrichtskonzepte. Alle Lerner-Ressourcen sollen mobilisiert werden und das Internet ist das ideale Instrument dazu. Bisher fehlte im akademischen Bereich eine Struktur, die Ideen aus der Basis zulässt und auf eine Bühne setzt. Und plötzlich emergiert EduCamp als genau dieses Format! Jedes Neuron kann abfeuern und andere anstecken. Durch die EduCamp-Reihe habe ich Menschen und Bühnen gefunden, das hat mein Leben verändert!“

In diesen Aussagen wird noch einmal plastisch gemacht, dass das spezifische Setting eines *EduCamps* den Nährboden für neue Ideen bereitet. In diesem Fall konnte

8 Zu den internationalen Experten gehörten u.a. Graham Attwell, Steven Downes, George Siemens und Helen Barrett.

9 Die Statements stammen aus persönlicher Korrespondenz per E-Mail mit den Autoren.

10 Tweet von User „jeanpol“ vom 5. Juli 2009, 5:21 Uhr.

die Idee der Neuronen entwickelt, diskutiert und später dann auch als Spin-Off-Projekt weitergeführt werden.

Ebenfalls bei allen drei *EduCamps* vertreten war Lutz Berger, Bildungsexperte und Visionär aus Heidelberg. Insbesondere durch seine Medienarbeit (Videointerviews vor, während und nach den *EduCamps*) hat er wertvolle dokumentarische Beiträge aber auch Marketingfunktionen für das Format übernommen. Das zukunftsweisende Moment an den *EduCamps* fasst er wie folgt in einem Statement zusammen:

„Der klassische Lernbegriff durch die neuen Medien geht auf eine neue Stufe. Und die Stufe ist für mich genauso relevant, wie zu Gutenbergs Zeiten der Buchdruck und die Schriftsprache aufkam. Kurzum: Es ist ein fundamentaler, zivilisatorischer Prozess, der da stattfindet. Das lebendige Labor für das was da passiert findet auf den EduCamps statt, zwischen den EduCamps und vor allem zwischen den Leuten. Zwischen den Workshops – sprich zwischen den Zeilen – passiert mindestens genauso viel wie in den Workshops selbst. All das ist ‚cutting edge‘. Das heißt, was hier passiert, ist in 3,5 oder vielleicht 10 Jahren Allgemeinut. Und in diesem Vorfeld zu arbeiten, zu experimentieren und Menschen kennenzulernen, das fasziniert mich.“

Neben dem innovativen Charakter der *EduCamps* heben andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem die Offenheit des Formats als Stärke hervor. Jana Hochberg, Bildungsexpertin und ebenfalls *EduCamperin* der ersten Stunde, beschreibt in ihrem Statement, wie durch die Offenheit des Formats, die Individualität und Aktivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die *EduCamp*-Atmosphäre entsteht:

„Die gleichzeitige strukturelle Öffnung eines BarCamps sowie die konsequente Umsetzung einer thematischen Einschränkung in Verbindung mit der tendenziell übereinstimmenden Geisteshaltung der Anwesenden vor Ort ermöglicht eine ganz besondere Stimmung auf den EduCamps. Als EduCamper fühle ich mich unter Gleichgesinnten. Hierarchische oder individuelle Ausprägungen der Teilnehmer innerhalb der vorgegebenen thematischen Einschränkung reichern die Diskussionen und Ideologien nachhaltig an. Zusammen können wir an scheinbare Grenzen der bisher geglaubten Machbarkeit herantreten, nur um dann zu erfahren, dass sich diese Grenzen von uns weggeschoben haben. Das ist ein unbeschreibliches Gefühl. Jedesmal, wenn ich ein EduCamp besuche, lerne ich von Neuem die kreative Kraft und Dynamik einer Verbindung individueller Gedanken zu einer gemeinsamen Aktion zu schätzen.“

Individuelle Gedanken und gemeinsame Aktionen zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernformen in Schule, Hochschule und am Arbeitsplatz stellen den besonderen Ertrag der *EduCamps* dar. In ganz besonderer Weise zeigt sich dies in der Initiative des öffentlichen Wissenschaftlers, wie sie Dr. Christian Spannagel, Akademischer Rat an der PH Heidelberg, im Folgenden beschreibt:

„Die EduCamps haben meine Sicht auf Lernen und Arbeiten komplett geändert, was erhebliche Auswirkungen auf meine tagtägliche Arbeit hatte. So wurde ich beispielsweise durch Initiativen wie ‚Hard Blogging Scientists‘ von Steffen Büffel und durch die öffentliche Arbeit des EduCamp-Teilnehmers Jean-Pol Martin angeregt, meine Arbeit in die Öffentlichkeit unter Nutzung von Web-2.0-Tools zu verlagern. Hieraus ist das Konzept des ‚öffentlichen Wissenschaftlers‘ entstanden: Wissenschaftler arbeiten nicht ‚im Elfenbeinturm‘, sondern interagieren mit Wissenschaftlern und Nicht-Wissenschaftlern im öffentlichen Raum. Auch auf meine Lehre hatten die EduCamps einen enormen Einfluss. Mittlerweile gestalte ich meine Seminare projektartig und halte sie ebenfalls in der Öffentlichkeit, d.h. im Web, ab. Die Studierenden sind davon begeistert, was dazu geführt hat, dass einige Studierende (Melanie Gottschalk und Ulrike Kleinau) die Maschendraht-Community zur Vernetzung von Lehrern, Referendaren, Studierenden und Dozenten unter Nutzung von Web-2.0-Tools gegründet haben. Den EduCamps habe ich meine Vernetzung zu verdanken, und diese Vernetzungen haben zu Vernetzungen weiterer Personen (z.B. meiner Studierenden) geführt. Die EduCamps haben also einen enormen Wirkungskreis weit über die Teilnehmerschaft hinaus!“

Dass eine besondere Leistung des *EduCamp*-Formats darin zu sehen ist, bestehende Innovationen zu vernetzen und damit auf eine neue Ebene zu heben, soll abschließend durch ein Zitat von Graham Attwell, Direktor der walisischen Forschungsorganisation Pontydysgu, verdeutlicht werden:

“The problem is we’ve been there before Web 2.0. We had all these examples of great practice as a local level. How do we generalize that? How do we move beyond small scale local experimentation and start running this kind of education where learners are participants, where we have creativity running through the educational system. That’s the aspiration. [...] EduCamps have an absolutely brilliant atmosphere, are wonderfully organized. They have just got a buzz of energy that you don’t get around normal conferences. It just comes through the moment you walk in, the moment you see people, the way people talking to each other. Just a lively animation and the energy going here. [...] The inspirations are the interchanges of ideas but particularly the number of teachers here who are talking about their practice and exchanging that.”

8 Zusammenfassung und Ausblick

Eine Idee ist spätestens dann eine erfolgreiche Idee, wenn sie Nachahmer findet und Menschen anzieht, die etwas beitragen möchten. Die bisherige Geschichte der *EduCamp*-Reihe ist aus Sicht der Autoren bei aller Bescheidenheit eine solche Idee. Sie hat sich verselbständigt, weitere *EduCamps* u.a. in Graz, Hamburg, Aachen & Bremen sind in der konkreten Planung bzw. wurden bereits durchgeführt,

ohne dass die Urheber der Idee enorme zusätzliche Energie aufwenden mussten. Die *EduCamp*-Community ist binnen kurzer Zeit zu einer Bewegung geworden, die zahlreiche „Spin-Offs“ generiert hat.

Als Qualitätsmarke hat sich das Nischenformat der *EduCamps* etabliert und kann sich so gegen die inzwischen inflationär ausgerichteten BarCamps zu allen denkbaren Anlässen und Themen behaupten. Dennoch wird es künftig eine der zentralen Herausforderungen der *EduCamps* bleiben, sich dem Selbstverständnis verpflichtet zu fühlen, den Gemeinschaftsgeist online wie offline aufrecht zu erhalten und weiterhin offen zu sein für neue Ideen, neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer, neue *EduCamperinnen* und *EduCamper*. *EduCamp* ist eben nicht nur ein innovatives Veranstaltungsformat, sondern vielmehr eine Haltung, eine moderne und zukunftsweisende Einstellung zu Bildungsthemen, bei dem der Mensch und sein Vorkommen im Sinne eines Prozesses des lebenslangen Lernens im Zentrum stehen. Technik, das Web und seine verschiedenen Ausprägungen sind Mittel zum Zweck und nicht Selbstzweck. Sie befähigen den Austausch von Ideen und werden von den *EduCamperinnen* und *EduCampern* als Enabler-Technologien eingesetzt.

Der nichtkommerzielle Ansatz der *EduCamps* soll auch in Zukunft sein Übriges dazu beitragen, dass inhaltliche und nicht profitgesteuerte Interessen einen lebendigen und zielführenden Bildungsdiskurs ermöglichen und aufrechterhalten. Denn nur auf diesem Weg, so die Überzeugung der Autoren dieses Beitrags, kann durch eine vernetzte Bewegung von „unten“ Wandel im Bildungssektor erreicht und gemeinsam die Zukunft des Lernens unter Zuhilfenahme moderner Kommunikations-, Medien- und Vernetzungstechnologien gestaltet werden. Als Initiatoren der *EduCamp*-Reihe laden wir alle Interessierten und Gleichgesinnten ein, sich dem Diskurs anzuschließen, ihre Ideen, Anregungen und Kritikpunkte einzubringen.

Literatur

- Barcamp.org (2008). *The rules of Barcamp*. Verfügbar unter: <http://Barcamp.org/TheRulesOfBarcamp> [06.02.2010].
- Büffel, S. (2007). *Dokumentation zum Skypecast*. Verfügbar unter: <http://www.media-ocean.de/2007/06/21/dokumentation-zum-skypecast-vorlesung-20-online/> [06.02.2010].
- Educamp-Community (2009). *Das Selbstverständnis der Educamper/-innen*. Verfügbar unter: <http://Educamp.mixxt.de/networks/wiki/index.Educamp-Manifest> [06.02.2010].
- Leal, D. (2008). *Educamp Colombia*. Verfügbar unter: <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/dotedu-dotco/index.php/2008/11/16/Educamp-colombia-1> [06.02.2010].
- Patzig, F. (2007). *Was ist eigentlich Barcamp?* Verfügbar unter: <http://www.franz-too.de/?p=113> [06.02.2010].

Studentische E-Learning-Projekte in der Hochschule

1 Einleitung

Voraussetzung für offene Bildungsinitiativen ist die Befähigung von Lehrenden und Studierenden, diese zu nutzen, sich zu beteiligen und auch selbst Inhalte und Ideen einzubringen. Dieser Beitrag widmet sich weniger den Initiativen selbst, als vielmehr der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen zur Qualifizierung Studierender, digitale Bildungsinitiativen zu entwickeln und zu nutzen und sogar eigene E-Learning-Projekte zu initiieren und umzusetzen. Beispielhaft werden die Maßnahmen an der Goethe-Universität Frankfurt vorgestellt, hier vor allem die Förderung studentischer E-Learning-Initiativen. Ziel des Beitrages ist, zu verdeutlichen, welche organisatorischen Rahmenbedingungen und Ausgangslagen förderlich oder sogar Voraussetzung sind, um unterschiedliche studentische Beteiligungsformate rund um E-Learning zu ermöglichen und in diesem Zusammenhang die Umsetzung studentischer E-Learning-Projekte an der Hochschule zu unterstützen.

2 Umfeld und Ausgangslage für studentische E-Learning-Aktivitäten und -Initiativen

Studierende sind an der Universität Frankfurt am Main in mehrerer Hinsicht in die Initiierung, Umsetzung und Verbreitung von E-Learning-Angeboten involviert: Neben der Medienproduktion und der Entwicklung von Werkstücken im Rahmen eines Medienkompetenzzertifikates für Lehramtsstudierende arbeiten sie als sogenannte „student consultants“ in der zentralen E-Learning-Einrichtung der Hochschule an Medienproduktionen und in E-Learning-Projekten von Lehrenden mit. Zudem setzen sie eigene E-Learning-Vorhaben im Rahmen der studentischen E-Learning-Förderung „Self“ um. Dieses Kapitel widmet sich den Rahmenbedingungen und Qualifizierungsangeboten, die eine Grundlage für die Entstehung von offenen digitalen Bildungsinitiativen schaffen, während das nachfolgende, dritte Kapitel die gezielte Förderung und Umsetzung der studentischen E-Learning-Initiativen in den Fokus nimmt.

2.1 megadigitale als Umfeld und Ausgangslage

Das Umfeld und die Ausgangslage, in denen die oben genannten Initiativen sich bewegen, sind durch eine E-Learning-freundliche und -förderliche Atmosphäre an der Goethe-Universität Frankfurt geprägt: Seit 2005 setzt die Hochschule mit dem Projekt *megadigitale* hochschulweit ihre E-Learning-Strategie um, die das Ziel hat, in allen 16 Fachbereichen den Einsatz neuer Medien in der Lehre zu fördern. Zentrales Anliegen ist, dass jede Lehrende und jeder Lehrende und jeder Fachbereich seine ganz eigenen fachspezifischen Mediennutzungspotentiale ausloten und umsetzen kann (Bremer & Krömker, 2008). Gleichzeitig werden zentrale Unterstützungsangebote, Support- und Infrastrukturleistungen bereitgestellt, die es den Lehrenden vereinfachen, ihre E-Learning-Konzepte zu realisieren. Dies mündet in einem kombinierten Top-down-/Bottom-up-Ansatz, in dem stufenweise alle 16 Fachbereiche der Universität in die E-Learning-Strategie eingebunden wurden. Ende 2007 hatten alle Fachbereiche eine eigene E-Learning-Konzeption, einen E-Learning-Beauftragten und konnten zahlreiche mediengestützte Veranstaltungen vorweisen.

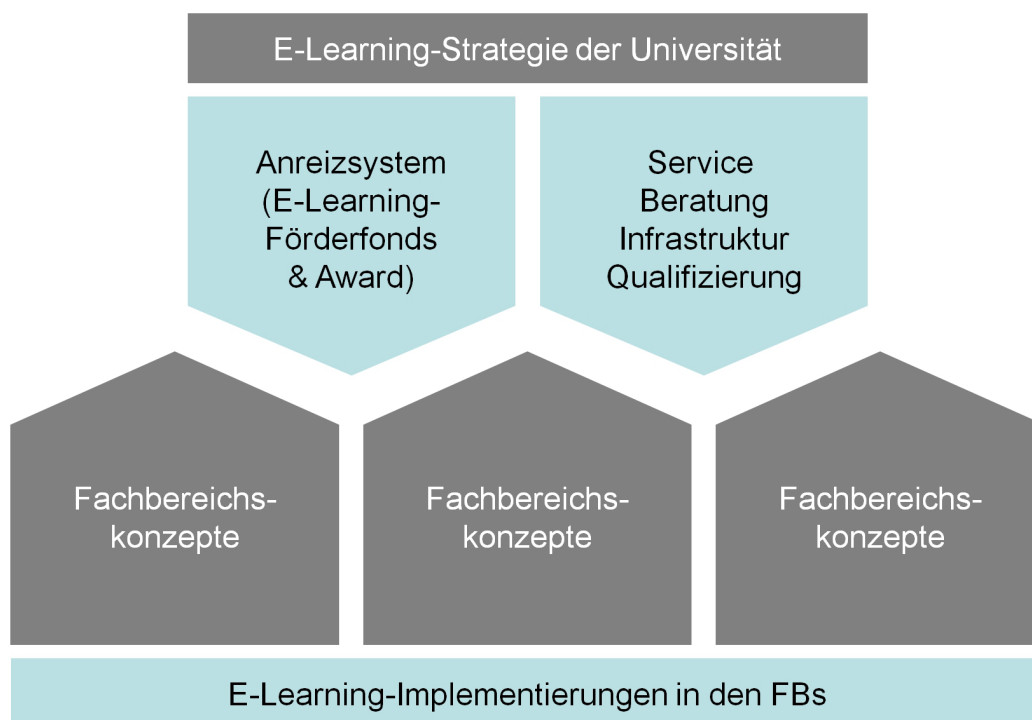


Abb. 1: Top-down-/Bottom-up-Ansatz von *megadigitale*

Diese für Lehrende angestrebte und ermöglichte Vielfalt von E-Learning-Formen wurde später auch auf die studentischen Initiativen übertragen und spiegelt die Haltung der Hochschule bezüglich E-Learning wieder. Gerade das Nebeneinander der

verschiedensten technischen und didaktischen Ansätze, die wiederum über einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch in die E-Learning-Community zurückgespielt werden, ermöglicht viele Anknüpfungspunkte für die studentischen Initiativen. Dies ist nach Ansicht der *Self*-Initiatoren, zu denen die Autorin zählt, auch eine wesentliche Bedingung für die Vielfältigkeit der studentischen Initiativen und für das vertrauensvolle Miteinander von Lehrenden und Lernenden, in welchem studentische Projekte entstehen und umgesetzt werden können.

2.2 Mitarbeit Studierender als E-Learning-Berater

Im Rahmen von *megadigitale* und auch in der aus dem Projekt gewachsenen und seit 2009 bestehenden E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität, *studiumdigitale* arbeiten Studierende aktiv an der Erstellung von E-Learning-Inhalten und an der Umsetzung entsprechender Veranstaltungen mit. *studiumdigitale* ‚verleiht‘ so genannte „student consultants“, qualifizierte studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, an Fachbereiche, um Lehrende in der Medienproduktion und in E-Learning-Vorhaben zu unterstützen. Lehrende, die nicht über eigene entsprechend qualifizierte Personalressourcen verfügen oder studentische Hilfskräfte nur für eine kurze Zeit im Rahmen eines Medienproduktionsprojektes einsetzen wollen, können so flexibel und günstig diese Mitarbeiter einsetzen.¹ Die student consultants werden von den drei Arbeitsbereichen von *studiumdigitale* – Mediendidaktik und Evaluation, Medienproduktion und Medientechnik – als Backoffice betreut und verfügen über umfassende Kenntnisse in der Programmierung, Medienerstellung, digitalen Ton- und Videoaufzeichnung und -bearbeitung, usw., aber auch in den Bereichen Interviewtechnik, Evaluation, Mediendidaktik und Drehbuchentwicklung sowie Prozessen der Medienproduktion. Durch die Arbeit als student consultants können sich viele Studierende entsprechende Kompetenzen rund um den Einsatz neuer Medien aneignen, sodass dies als eine Rahmenbedingung für die Entstehung offener Bildungsinitiativen gesehen werden kann.

2.3 Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende

Ein weiterer wichtiger Ausgangspunkt für studentische Aktivitäten ist das Frankfurter Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende. Ziel des im Lehramtsstudium optionalen Zertifikates ist, Studierende auf den Einsatz von Medien im

1 <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/Service/studentconsulting/index.html> (20.10.09)

schulischen Unterricht vorzubereiten. Dabei erwerben sie Kompetenzen in den folgenden drei Bereichen:

- *Anwendungskompetenz* (Instrumentell-pragmatische Grundlagen zur Nutzung neuer Medien: technisches Handling und Bedienung sowie die Kompetenz, sich selbst in diesem Bereich weiterbilden zu können)
- *Fachliche Kompetenz* (Theoretische Grundlagen: Wie prägen neue Medien Kinder und Jugendliche? Welche Einflüsse hat die Mediengesellschaft? Usw.)
- *Handlungs- und Gestaltungskompetenz* (Unterrichtsgestaltung mit neuen Medien: Wie setze ich neue Medien als Lehrkraft im Unterricht ein?)

Angelehnt ist die Ausgestaltung des Zertifikates in diese drei Kompetenzbereiche an Vorarbeiten von Tulodziecki an der Universität Paderborn (Tulodziecki & Blömeke, 1997)² und eine 2004 gegründete hessenweite Arbeitsgruppe „Neue Medien in der universitären Lehrerbildung“, die 2005 eine landesweite Empfehlung für ein informations- und medienpädagogisches Studienangebot herausgab. Im Rahmen des Frankfurter Zertifikates erwerben Interessierte im Laufe ihres Studiums elf Credit Points, von denen sie sechs aus für das Zertifikat akkreditierten Veranstaltungen der Fachbereiche einbringen können. Weitere fünf erhalten sie durch den Besuch einer für das Zertifikat verpflichtenden Ringvorlesung (Bremer, 2008; Universität Frankfurt, 2006). Die praktisch-technischen Kompetenzen erwerben sie in den die Vorlesung begleitenden Tutorien, wo sie in Gruppen ein digitales Werkstück entwickeln. Diese Werkstücke reichen von Webquests, Blogs, Wikis bis hin zu Videoaufzeichnungen und Online Tests. Einige dieser digitalen Produkte werden über den hessischen Bildungsserver oder über Lehrerfortbildungen dem direkten Einsatz in Schulen zugeführt – vor allem Webquests sind hier eine beliebte Angebotsform und stehen oft auf den Webseiten der Universität Frankfurt bereit.

2.4 Studentische Medienproduktion im Projekt Lehr@mt

Eng verzahnt mit dem Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende ist das Projekt *Lehr@mt*, das sich ebenfalls für studentische E-Learning-Initiativen als förderliches Umfeld erweist. Hierbei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der Goethe-Universität mit dem hessischen Amt für Lehrerbildung, das vom hessischen Kultusministerium im Rahmen des Programms *Schule@Zukunft* gefördert wird. Ausgangslage dieser Initiative ist die Beobachtung, dass hessische Schulen zwar mit digitalen Medien oftmals recht gut ausgestattet sind, den Lehrkräften jedoch die Methoden und Unterrichtsszenarien fehlen, diese Medien adäquat im Fachunterricht einzusetzen. Eine Studie zur Ausstattung und Mediennutzung an Frankfurter Schulen ergab, „dass es nicht ausreichend ist, den Schulen nur die

2 <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/basiseinheit.jsp?page=9,3,1,3,1> (20.10.09)

technische Ausstattung an die Hand zu geben – gleichzeitig sind auch Fortbildungen und Unterstützungen für den unterrichtlichen Medieneinsatz notwendig und von den Lehrkräften gewollt“ (Wiedwald, Büsching & Breiter, 2007, S. 4). Ziel des 2005 gestarteten Projektes ist daher, „die Verankerung von Medienkompetenz in allen drei Phasen der hessischen Lehrerbildung und eine bewusste und reflektierte Nutzung medialer Technologien im Kontext Schule“ (Lehr@mt, 2006).³ In den fünf Teilprojekten des Projektes *Lehr@mt* werden neben Veranstaltungen für Lehramtsstudierende auch Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Studienseminare angeboten. Zudem werden die gemeinsam mit Studierenden entwickelten digitalen Inhalte dem Einsatz im Unterricht zugeführt und dort im Einsatz evaluiert. So entstehen beispielsweise in Lehrveranstaltungen in der Didaktik der Mathematik, der Chemie und der Geschichte Webquests, die auf dem hessischen Bildungsserver und den Webseiten der Universität Frankfurt bereitgestellt werden⁴ und von Lehrkräften abgerufen werden können (Schreiber, 2007).⁵ Beispiele für Medienproduktionen mit Studierenden sind in diesem Projektkontext Podcast-Produktionen: In der Veranstaltung „Podcasts im Religionsunterricht“⁶ lernen Studierende, solche digitalen Medienprodukte herzustellen, die wiederum auf dem religionspädagogischen Portal rpp-katholisch verbreitet werden (Wenzel & Dubb, 2008a; Wenzel & Dubb, 2008b). Da die Erfahrungen der letzten Jahre jedoch gezeigt haben, dass es oft nicht ausreicht, die in den Projekten erzeugten digitalen Inhalte Lehrerinnen und Lehrern online bereitzustellen, werden die Angebote in Lehrerfortbildungen, auf Tagungen und Messen Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt (Weiß & Bader, 2008). Anschließend werden sie von den teilnehmenden Lehrkräften entweder direkt im Unterricht eingesetzt oder auf ihre eigenen Bedürfnisse hin adaptiert. Auch über gemeinsame Veranstaltungen für Lehramtsstudierende und Referendare entstehen Möglichkeiten, die von Studierenden entwickelten Medienangebote direkt im schulischen Einsatz zu erproben – vor allem können Studierende über die Begleitung der LiVs (Lehrer im Vorbereitungsdienst – Referendare) im Unterricht den Einsatz der von ihnen entwickelten Medien beobachten und evaluieren (Schreiber, 2008)⁷. So entstand in dem Projekt eine vertikale, phasenübergreifende Bereitstellung und Nutzung des multimedialen Lernmaterials über alle drei Phasen der hessischen Lehrerbildung hinweg. Diese Verzahnung von Entwicklung und Anwendung in der Praxis zeigt Studierenden Einsatzmöglichkeiten für ihre persönlichen Projekte auf und hilft ihnen, notwendige Kompetenzen für die Durchführung eigener Initiativen zu entwickeln.

3 <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/neue-medien/projekte/lehramt/index.html> (20.10.09)

4 Beispiele: http://www.math.uni-frankfurt.de/~schreibe/bsp_wq.htm (20.10.09)
<http://user.uni-frankfurt.de/~thilmer/webquest/alexandria/index.html> (20.10.09)
http://user.uni-frankfurt.de/~thilmer/webquest/wq_alex_schule/index.html (20.10.09)

5 Zur Übersicht siehe <http://www.math.uni-frankfurt.de/~schreibe/> unten zu Webquests (20.10.09)

6 <http://www.relpaed.uni-frankfurt.de/podcast/index.html> (20.10.09)

7 <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/neue-medien/projekte/lehramt/math/veranst.html> (20.10.09)
http://www.math.uni-frankfurt.de/~schreibe/seminar_schreiber08.pdf (20.10.09)

2.5 Qualifizierung von Studierenden rund um E-Learning

Neben diesen Anknüpfungspunkten für E-Learning-Projekte für Studierende, die sie aus der Konsumenten- oder Userrolle in eine aktive Gestaltungsposition heben, bestehen verschiedene Angebote zur Vermittlung von E-Learning-Kompetenzen jenseits des curricular verankerten Studiums. Das Zentrum für Weiterbildung bietet für alle Interessierten eine Workshopreihe ‚Soft Skills‘⁸ an, in deren Rahmen mehrere Workshops zu E-Learning angeboten werden. Die Workshopthemen umfassen:

- Das E zum Lernen: Eine Einführung in E-Learning
- Blogs – das Leben im Netz
- Online-Recherche
- Podcasts selbstgemacht
- Wiki(pedia) selbstgemacht
- Von StudiVZ und XING – Communities in Web 2.0

Daneben wird ein semesterlanges Seminar zur digitalen Videoproduktion angeboten. Auch in den hochschulweiten Tutorentrainings, die am Anfang jedes Semesters stattfinden, werden E-Learning-Tools zur Unterstützung der Tutorinnen und Tutoren vorgestellt. Im Laufe jedes Semesters veranstaltet die Hochschule darüber hinaus so genannte eCompetence-Nachmittage, an denen Studierende an Ständen und in Vorträgen einander Tools und Plattformen vorstellen.⁹ Das Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung der Hochschule bietet zudem ein spezielles Programm für Lehramtsstudierende an, das auch Studierende, die das Medienkompetenzzertifikat erwerben wollen, rege nutzen:¹⁰

- Wikis im Unterricht
- Audio- und Videoproduktion
- Aufgaben und Tests mit Hot Potatoes
- Multimediale Lernsoftware im Unterricht
- Einsatz von Smartboards, BlogQuests
- Einführung in lo-net² und primolo

Diese vielseitigen Angebote schaffen ein Umfeld, in dem Studierenden einerseits E-Learning-Konzepte aus Nutzersicht kennen, sie andererseits auch den Rollenwechsel vornehmen und hinter die Kulissen auf die Seite der Anbieter und Medienproduzenten schauen und hier entsprechende Kompetenzen erwerben. Immer wieder machen die *studiumdigitale*-Akteure, so auch die Autorin, die Erfahrung, dass die Nutzung neuer Medien aus Sicht eines Lernenden allein keine ausreichenden Kompetenzen vermittelt, diese Medien auch selbst im Unterricht oder zur aktiven Unterstützung des eigenen Lernprozesses einsetzen zu können. Erst der Blick

8 <http://www.softskills.uni-frankfurt.de/index.html> (20.10.09)

9 <https://www.uni-frankfurt.de/fb/fb08/FABacht/ecn/> (20.10.09)

10 <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/neue-medien/projekte/eWorkshops/index.html> (20.10.09)

auf die Konzeption eines E-Learning-Angebotes, auf Prozesse der Medienproduktion, das Erlernen von E-Learning-Tools wie Lernplattformen aus Autorensicht und vor allem die realistische Abschätzung des Aufwandes und der Blick auf die eigenen Ressourcen erlaubt Studierenden selbst E-Learning-Anbieter und -Akteur zu werden. Dies kann entlang konkreter Umsetzungen in Projekten und in den oben aufgeführten Fortbildungen erlernt werden. Vor allem die konkrete Umsetzung in Projekten ermöglicht den Studierenden, den eigenen Kompetenzbedarf und Aufwand bei der Umsetzung vor allem in den Bereichen Projektmanagement und Medienproduktion realistisch einschätzen zu können und ihn auch anzuerkennen.

2.6 Der E-Learning-Förderfonds der Goethe-Universität

Ebenso wie die Beteiligung von Studierenden deren Interesse und Voraussetzungen für studentische E-Learning-Projekte befördert, müssen auch auf der institutionellen Ebene geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um Initiativen von Studierenden zu fördern und begleiten zu können. Eine Möglichkeit, dies zu tun ist beispielsweise, entsprechende Verfahren für Anreiz- und Betreuungssysteme zu schaffen.

Im Rahmen von *megadigitale* führte die Universität Frankfurt 2005 Anreizsysteme in Form eines E-Learning-Förderfonds ein, mit dem E-Learning-Projekte in den Fachbereichen finanziell gefördert werden können (Bremer, 2009). Vergleichbare Ansätze existieren auch an anderen Hochschulen wie z.B. in Kassel, Darmstadt und Stuttgart. Im Rahmen ihrer „Dual-Mode-Strategie“ fördert die Technische Universität Darmstadt E-Learning-Projekte von Lehrenden (Offenbartl, Rensing & Steinmetz, 2004; Offenbartl, Sonnberger & Steinmetz, 2008). 2009 nahm die Darmstädter Hochschule beispielsweise Kleinstförderungen von Video- und Audioaufzeichnungsprojekten vor, um eine große Anzahl an Vorlesungs- und Veranstaltungsaufzeichnungen zu generieren. Eine weitere Hochschule in Hessen, die Universität Kassel, stattete ihre Lehrenden im Rahmen des *EduCampus*-Projektes mit Mitteln aus, um „die Produktion von Lernsoftware in der Breite der Fachbereiche anzuregen“.¹¹ Und in Baden-Württemberg unterstützte die Universität Stuttgart im Rahmen ihrer *100-online-Initiative* die Förderung von E-Learning-Projekten Lehrender in drei Phasen: Mit dem Programm *100-online* wurden Projekte zum Einsatz neuer Medien in der Lehre unterstützt. Das daran anschließende Programm *self-study-online* fokussierte die Förderung der Entwicklung von Selbstlernmaterialien und die abschließende Phase sah die Entwicklung von Blended-Learning-Studiengängen vor (Böhringer, Burr, Göhner & Töpfer, 2004; Burr, Göhner & Töpfer, 2004; Töpfer, Burr & Göhner, 2002).

11 http://educampus.uni-kassel.de/?page_id=16 siehe auch (Haydecker 2004) (20.1.2009)

Ziel der mit diesen Ansätzen vergleichbaren Förderung in Frankfurt ist, einzelne innovative E-Learning-Projekte in den Fachbereichen umzusetzen, die nicht alleine aus dort vorhandenen Mitteln realisiert werden können. Gegenstand der Förderung an der Universität Frankfurt sind daher die Konzeption, Entwicklung und Einführung neuer E-Learning-Szenarien und -Inhalte für die einzelnen Fachbereiche. Mit den zusätzlichen Mitteln sollen auch Projekte gefördert werden, die ggf. nicht im Rahmen des Fachbereichsbudgets zum Zuge kommen, da sie noch zu innovativ sind, ihr Erfolg nicht vorhersehbar ist oder sie zu geringe Zielgruppen erreichen. Gleichzeitig verfolgt der E-Learning-Förderfonds auch das Ziel, durch seine Anreizwirkung Lehrende für E-Learning zu interessieren und auf die Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen. Die in der Ausschreibung enthaltenen Förderkriterien, die auch in der studentischen Ausschreibung aufgegriffen wurden, spielen eine wichtige Rolle für die Etablierung von Qualitätsstandards im Bereich Didaktik und Design sowie für die curriculare Verankerung und Nachhaltigkeit der Angebote. Eines der Ziele des E-Learning-Förderfonds ist, durch seine Kriterien schon in der Ausschreibung Qualitätskriterien zu verankern, die eine Verbesserung der Lehre durch den Einsatz neuer Medien und eine hohe Qualität, Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit der Umsetzung sicherstellen. Dazu werden neben Angaben zu Zielsetzung, Inhalt und Vorgehensweise auch das didaktische Szenario, die einzusetzende Technik, die benötigten Ressourcen sowie der finanzielle und personelle Eigenanteil abgefragt. Außerdem werden bisherige Vorarbeiten, ein Arbeitsplan zur Umsetzung des Vorhabens mit zeitlichen Angaben und Überlegungen zur Verankerung im E-Learning-Konzept und im Curriculum des Fachbereichs sowie Angaben zu Kooperationspartnern, zur Qualitätssicherung und zur Nachhaltigkeit über den Förderzeitraum hinaus berücksichtigt. Im Rahmen der Ausschreibung werden Antragsteller beraten und oftmals entsenden Institute wissenschaftliche und studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die E-Learning-Workshopreihe, um die für die Antragstellung und Projektdurchführung erforderlichen Kompetenzen aufzubauen. Durch die Dokumentation der Projekte in Form von Abschlussberichten und in der Projektdatenbank auf der *studiumdigitale*-Webseite¹² stehen die Ergebnisse den Studierenden und Lehrenden der E-Learning-Community der Goethe-Universität sowie der Öffentlichkeit zur Verfügung.

Der E-Learning-Förderfonds ist im Kontext studentischer Initiativen aus zweierlei Hinsicht erwähnenswert: Einerseits arbeiten viele Studierende als studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den geförderten Projekten mit und können dort Erfahrungen mit der Umsetzung und Betreuung von E-Learning-Veranstaltungen sammeln. Andererseits liegen im *studiumdigitale*-Team wie auch in der ganzen Hochschule durch die mehrjährigen Erfahrungen sowohl die Kompetenzen als auch die Infrastruktur vor, um eine solche Ausschreibung vorzunehmen und auch studentische Projekte zu begleiten. Neben den Beratungskapazitäten steht ein etablier-

12 <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/pdb/listprojects/index.php> (20.10.09)

ter und bewährter Ausschreibungs- und Begutachtungsprozess sowie ein hochschulweites Netzwerk aus Gutachtern und Gremienmitgliedern bereit, was für die Durchführung der studentischen E-Learning-Förderung, *Self*, eine ideale Ausgangsbedingung war. Gleichzeitig verfügen die Organisatoren über ausreichende Mittel und Organe zur Bekanntmachung eines solchen Angebotes, was vor allem in der inzwischen ausgeprägten E-Learning-Community der Goethe-Universität liegt (Bremer, 2006), aber auch an der Etablierung von E-Learning-Nachrichten in formalen Organen wie z.B. der Universitätszeitung.

3 Self – die studentische E-Learning-Förderung

3.1 Ziel und Ausschreibung der Förderung

Herzstück der studentischen E-Learning-Initiativen der Goethe-Universität ist das Projekt *Self*, die studentische E-Learning-Förderung. *Self* wurde 2007 ins Leben gerufen, nachdem das Projekt *megadigitale* den von den Bildungsministerien der Länder Deutschland, Österreich und Schweiz vergebenen mediendidaktischen Hochschulpreis MedidaPrix¹³ erhalten hatte. Ziel der Ausschreibung und Förderung war, aus den Reihen der Studierenden Ideen und Impulse für den von ihnen erwünschten Medieneinsatz in der Lehre zu erhalten und diese Zielgruppe verstärkt in die didaktische Konzeption von E-Learning-Veranstaltungen einzubinden. Das Preisgeld in Höhe von Euro 100.000 wurde komplett in die Förderung studentischer E-Learning-Projekte investiert, was in dieser Form bisher einmalig war: Vollerorts, wie beispielsweise mit der Ausschreibung ‚Lebendige Lernorte‘ des DINI und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, wurden zwar studentische Ideen prämiert, aber nicht deren Umsetzung durch Studierende finanziert.¹⁴ Mit *Self* wurden Studierenden tatsächlich aber auch die finanziellen Mittel an die Hand gegeben, ihre Projekte eigenverantwortlich umzusetzen.

Dazu wurde eine Ausschreibung vorgenommen, auf die sich 24 Projekte aus elf der 16 Fachbereiche der Hochschule bewarben, was das große Interesse an entsprechenden Vorhaben seitens der Studierenden zeigt. Die Bekanntmachung der Ausschreibung erfolgte über Poster und Flyer, die Universitätszeitung, den Mailverteiler sowie über die Studiendekane, Lehrende und das E-Learning-Netzwerk der Hochschule. Fast alle eingehenden Anträge wurden von einer Studierendengruppe

13 <http://www.medidaprix.org/> (20.10.09)

14 <http://www.dini.de/lebendige-lernorte> (20.10.09); Vergleichbar zu *Self* ist auch die Verwendung der MedidaPrix Gelder durch die Universität St. Gallen, wo ebenfalls Ideen nicht jedoch die Umsetzung der Vorhaben ausgeschrieben wurde.
<http://www.selbststudium.unisg.ch/org/iwp/selbststudium.nsf/wwwPubInhalteGer/Medida+prix?opendocument> (20.10.09)

eingereicht, was die Veranstalter sehr freute – nur ein einziger Antrag kam von einer einzelnen Person. Zugleich war die Anbindung an die Fachbereiche recht unterschiedlich: Während einige Vorhaben sich direkt an eine konkrete Veranstaltung eines Lehrenden anlehnten und eine zusätzliche studentisch-gestützte online Begleitung anstrebten (bspw. Unterstützung der Methodenlehre in der Psychologie), waren andere Projekte eher fachbereichsweit angelegt, ohne direkten Bezug zu einem Lehrstuhl oder Institut (bspw. Vorlesungsmitschriften in der Medizin und eine Datenbank für die Geschichtswissenschaften) bis hin zu Vorhaben, die das Dekanat eines Fachbereichs unterstützen sollte (bspw. Vorlesungsaufzeichnungen in der Chemie).

Bei einer Antragssumme von ca. 240.000 Euro konnten nicht alle Projekte gefördert werden, so dass äquivalent zum gut etablierten Auswahlprozess des oben beschriebenen E-Learning-Förderfonds auch hier Begutachungskriterien und Gutachter herangezogen wurden, um eine Auswahl zu treffen. Die Anträge wurden von jeweils zwei unabhängigen Gutachtern anhand eines Kriterienkatalog bewertet. Bei der Auswahl der Gutachter wurde darauf geachtet, dass sie dem Fach des zu bewertenden Antrags zwar nahe stehen und damit ein Verständnis für die mediendidaktischen Anliegen des Antragsstellers haben, nicht jedoch aus dem Fachbereich des Antragssteller selbst kommen. Außerdem wurde explizit darauf geachtet, neben Hochschullehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor allem Studierende in die Begutachtung zu involvieren und auch am Entscheidungsprozess zu beteiligen.

3.2 Geförderte Projekte

Gefördert wurden mit *Self* insgesamt vierzehn Projekte mit einem Förderumfang von jeweils Euro 3.000–11.000. Eine Übersicht der geförderten Projekte zeigt die Vielfältigkeit der Vorhaben:¹⁵

- Mit dem Projekt *Unterrichtsforschung in der Politischen Bildung* wird die universitäre Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern durch digitale Unterrichtsaufzeichnungen unterstützt. Hauptanliegen ist die Erforschung von politischem Unterricht und die Selbstreflexion des eigenen, zukünftigen Profils als Lehrerin oder Lehrer, aber auch die Qualifizierung und der Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden im Umgang mit medialen Lernszenarien.
- In der wiki-basierten *Onlinedatenbank zur historischen und ethnologischen Forschung (OHEF)* werden Inhalte zu Seminaren von Bildern über Zeitungsartikel

15 Ausführliche Projektbeschreibungen unter: <http://www.self.uni-frankfurt.de/index.html> (20.10.09)

und Videos bis hin zu interaktiven Karten, die mit weiterführenden Textdokumenten verlinkt sind, bereitgestellt.

- Im Vorhaben *Blended Learning zur Stärkung der Methodenkompetenz in der Psychologie* erstellen Studierende mithilfe der Wiki-Technologie gemeinsam ein Online-Skript, das der Vorbereitung auf die Statistiklausur dient.
- Die Idee des Projektes *BlogQuest 2.0* besteht darin, die WebQuest-Methode mit der Technik von Weblogs zu verbinden. Dadurch sollen die Anwenderfreundlichkeit erhöht und der technische Anspruch minimiert werden, um eine schnellere und leichtere Erstellung von Webquests zu ermöglichen.
- In der *digitalen Lernplattform DEFI* können sich Frankfurter Medizinstudierende mit Hilfe der Onlineplattform BSCW untereinander vernetzen, studienrelevante Themen sammeln und austauschen. Zudem soll damit ein zentraler und unabhängiger Ort vorhanden sein, an dem sowohl Vorlesungsfolien gesammelt und archiviert, als auch eigens erstellte Skripte und Mitschriften den Kommilitoninnen und Kommilitonen zur Verfügung gestellt werden können.
- Das Projekt *Podcast-Wiki* hat sich zur Aufgabe gemacht, den Beweis zu liefern, dass E-Learning eine Bereicherung für das Lehrangebot des Fachbereichs Physik darstellt und erstellt Videoinhalte zur Unterstützung des Selbststudiums.
- Das Projekt *stuDENT – studentische Initiative Zahnmedizin* hat sich zur Aufgabe gemacht, dem zahnärztlichen Universitäts-Institut einen zentralen virtuellen Raum zur Verfügung zu stellen, die netzgestützten Angebote der Polikliniken zu erweitern und auf einer gemeinsamen Plattform zusammenzuführen.
- *BioKemika* ist ein Projekt für Studierende der Biochemie in Frankfurt und soll helfen, die Flut der Fachinformationen anhand einer Metasuchmaschine leichter auffindbar zu machen.
- Im *KA-Ko-Lab*, dem Wiki-Ko-Laboratorium, soll am Institut für Kulturanthropologie und Ethnologie ein bereits bestehendes Wiki weiter zu einem Informations-, Wissens- und Methodenpool ausgebaut werden,
- Die *Prüfungsprotokoll-Datenbank* hat den Aufbau einer fachbereichsübergreifenden Datenbank für Prüfungsprotokolle zum Ziel, die allen Studierenden der Goethe-Universität frei zur Verfügung steht und ist aus einer veralteten Prüfungsprotokoll-Datenbank für den Studiengang Informatik entstanden.

Neben diesen neu entstandenen Projekten, konnten auch schon vorhandene Projekte fortgeführt oder erweitert werden. Beispielhaft soll an dieser Stelle das Projekt *Auswärtsspiel* genannt werden: Im Fachbereich Erziehungswissenschaften entstand im Vorfeld von *Self* schon ein komplett in studentischer Hand befindliches Podcast-Projekt namens Bildungstalk (www.bildungstalk.de), dessen Initiatoren größtenteils aus dem Kontext der Fortbildungsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und aus *megadigitale* stammten. An dem Projekt, dessen Inhalte im Internet frei zugänglich sind, können interessierte Studierende auch ohne Vorkenntnisse im Bereich Audio- oder Videoaufnahme und -bearbeitung mitarbeiten. Ziel des Projektes ist, „gemein-

sam mit Studierenden einerseits lehrveranstaltungsergänzende sowie über diese hinaus weiterführende Auseinandersetzungen mit verschiedenen Themenbereichen zu erzielen, andererseits medienpädagogische und medienpraktische Kompetenzen aufzubauen und gleichzeitig Einsatzmöglichkeiten von Podcasts in Hochschulen und für die spätere berufliche Tätigkeit (Schule, Erwachsenenbildung, etc.) zu erkunden und selbstständig zu entwickeln.“¹⁶ Durch die *Self*-Förderung erwarb sich das Team Zusatzmittel für das Projekt Auswärtsspiel, in dem in regelmäßigen Abständen Podcastepisoden zu bildungs- und erziehungswissenschaftlich relevanten Themen sowie zu Pflichtpraktika und Projekten inner- und außerhalb der Universität produziert und veröffentlicht werden.

3.3 Umsetzung der Projekte

Die Förderung studentischer Projekte stellte die Koordinatoren vor eine größere Herausforderung als der E-Learning-Förderfonds: Die Erstellung von Finanzplänen musste schon in der Phase der Antragstellung intensiv beraten und begleitet und Anträge mehrfach überarbeitet werden, bis sie den Ausschreibungskriterien gerecht wurden. Auch die Durchführung der Projekte erfordert eine intensivere Beratung und Begleitung: Gerade die Zusammenarbeit in den Projektteams, die Akquirierung von Projektmitgliedern sowie die interne Koordination der Projekte forderte von den Studierenden ungewohnte Kompetenzen. Hierzu führte das *studiumdigitale*-Team im April 2009 einen speziellen Zeit- und Projektmanagement-Workshop durch, um genau solche Probleme aufzufangen. Die komplette Projektdurchführung bedurfte einer viel engeren Vernetzung als bei Projekten Lehrender: Es wurden regelmäßige Treffen in ca. dreimonatigem Abstand durchgeführt. Dabei sollten die Projekte bei den Treffen wie auch online in einem Blog¹⁷ regelmäßig über ihren Projektfortschritt berichten und es erfolgte eine begleitende Evaluation. Diese enge Begleitung war erforderlich, da die Studierenden oftmals z.B. in Rechtsfragen und bei der technischen Infrastruktur sowie vor allem in Vernetzungsfragen mit ihren Fachbereichen weitaus mehr Unterstützungsbedarf hatten, als die in diesen Fragen gut informierten Lehrenden. Daher wäre bei einer erneuten Durchführung erstrebenswert, die Projektmitglieder noch mehr im Bereich Projektmanagement zu qualifizieren, die Projekte stärker themenspezifisch zu vernetzen und z.B. zur Podcastproduktion, zu den Klausurdatenbanken oder zur Wiki-Nutzung in einen stärkeren Austausch miteinander zu bringen – bis hin zu fachbereichsübergreifenden Kooperationen.

16 http://www.bildungstalk.uni-frankfurt.de/?page_id=74 (20.10.09)

17 <http://megadigitale.gdv.informatik.uni-frankfurt.de/experimentierstube/lyceum/self/> (20.10.09)

3.4 Ausblick und Nachhaltigkeit

Mit *Self* wurden erstmalig nicht nur Ideen von Studierenden gefördert, sondern Studierenden auch tatsächlich die Mittel an die Hand gegeben, ihre Projekte eigenverantwortlich umzusetzen, was allen ausgewählten Projekten gelungen ist. Dies wird aus Sicht der Frankfurter Initiatoren als Erfolg betrachtet. Zudem sind aus *Self* konkrete Impulse und Verbesserungsvorschläge für die Lehre, die E-Learning-Fachbereichskonzepte und die hochschulweite E-Learning-Strategie entstanden. Doch den Erfolg von *Self* kann man nicht ohne die in Kapitel zwei dargestellten Rahmenbedingungen betrachten, durch die im Vorfeld das Netzwerk, die Kompetenzen und die erforderliche Infrastruktur aufgebaut wurden, um studentische Initiativen in einem solchen Umfang hervorzubringen.

Schaut man auf die Nachhaltigkeit von *Self*, so wird ein Ziel der Initiatoren, die Projekte in die E-Learning-Aktivitäten der Fachbereiche zu integrieren, nur zum Teil umgesetzt. Dies geschieht in einigen Fachbereichen von selbst, in anderen jedoch nur mit zentraler Unterstützung durch *studiumdigitale* (z.B. durch Gespräche mit den Studiendekanen). Erfreulicherweise werden inzwischen einzelne Vorhaben von Lehrenden als Impuls aufgegriffen und in die eigene Lehre und E-Learning-Aktivitäten integriert. Viele der Projekte werden aus eigener Initiative der Studierenden auch ohne Fördermittel weiterbetrieben oder aus Fachbereichsmitteln finanziert, wobei mittelfristig natürlich personelle Wechsel anstehen und neue Mitstreiterinnen und Mitstreiter gefunden werden müssen. Als positiv wird auch gewertet, dass sich in den E-Learning-Förderfonds-Ausschreibungen 2009 und 2010 einige Studierende aus *Self*-Projekten zusammen mit Lehrenden um Fördermittel bewarben und bewerben. Für 2010 ist eine erneute Ausschreibung von *Self* aus Hochschulmitteln geplant, was die äußerst positive Reaktion des Hochschulpräsidiums auf die Initiative belegt.

4 Fazit und Übertragbarkeit

Möchte man die Erfahrungen von *Self* auf andere Hochschulen übertragen, so sind nach Ansicht der Autorin gewisse Rahmenbedingungen zu beachten: Studierende brauchen gewisse didaktische und technische Vorkenntnisse bezüglich E-Learning und Projektmanagement, um solche Projekte erfolgreich umzusetzen. An dieser Stelle müssen sie qualifiziert oder begleitet werden. Oftmals unterschätzen sie den Aufwand der Umsetzung und die Schwierigkeit, qualifizierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu finden und haben keine ausreichenden Kompetenzen in der Koordination eines solchen Vorhabens. Zudem ist es hilfreich für die Studierenden jenseits ihrer Fachbereiche eine neutrale Anlaufstelle für die Probleme zu haben, welche sie unabhängig von ihren Fachbereichshierarchien klären müssen. Zugleich

braucht die Hochschule eine entsprechende Infrastruktur, die von der Begleitung der Projekte, über die Bekanntmachung der Ausschreibung und der praktischen bis zur technischen und didaktischen Unterstützung der Projekte reicht.

Literatur

- Böhringer, D., Burr, B., Göhner, P. & Töpfer, A. (2004). E-Learning-Programme der Universität Stuttgart. In C. Bremer & K. Kohl (Hrsg.), *E-Learning Strategien – E-Learning Kompetenzen an Hochschulen* (S. 209–219). Münster: Waxmann.
- Bremer, C. (2006). Qualität im E-Learning durch Kompetenzerwerb stärken. In M. Mühlhäuser, G. Rößling & R. Steinmetz, (Hrsg.), *DeLFI 2006. 4. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* (GI), 11.-14.9.06 in Darmstadt (S. 195–206). Bonn: Ges. für Informatik.
- Bremer, C. (2008). Fit fürs Web 2.0? Ein Medienkompetenzzertifikat für zukünftige LehrerInnen. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz, A. & Weissenböck, A. (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule* (S. 134–144). Münster: Waxmann.
- Bremer, C. (2009). E-Learning durch Förderung promoten und studentische E-Learning-Projekte als Innovationspotential für die Hochschule. In N. Apostolopolous, H. Hoffmann, V. Mannsmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 325–335). Münster: Waxmann.
- Bremer, C. & Krömker, D. (2008). megadigitale – Projekt zur Umsetzung der E-Learning-Strategie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In J. Stratmann & M. Kerres (Hrsg.), *E-Strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre* (S. 61–76). Münster: Waxmann.
- Burr, B., Göhner, P. & Töpfer, A. (2002). 100-online – Universität Stuttgart goes Multimedia. *Programme and Proceeding of the International NAISO Congress on Network Learning in a Global Environment, Challenges and Solutions for Virtual Education at the Technical Universität of Berlin*.
- Haydecker, J. (2004). Den Einsatz der neuen Medien aktiv gestalten: die E-Learning-Strategie der Universität Kassel. In C. Bremer & K. Kohl (Hrsg.): *E-Learning Strategien – E-Learning Kompetenzen an Hochschulen* (S. 221–230). Münster: Waxmann.
- Lehr@mt (2006). *Medienkompetenz als Phasen übergreifender Standard in der hessischen Lehrerbildung*. Broschüre der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Offenbartl, S., Rensing, C. & Steinmetz, R. (2004). Die Technische Universität Darmstadt auf dem Weg zur Dual Mode Universität TUD. In C. Bremer & K. Kohl (Hrsg.), *E-Learning Strategien – E-Learning Kompetenzen an Hochschulen* (S. 231–242). Münster: Waxmann.
- Offenbartl, S., Sonnberger, J. & Steinmetz, R. (2008). Die Dual-Mode-Strategie der Technischen Universität Darmstadt. In J. Stratmann & M. Kerres (Hrsg.), *E-Strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre* (S. 173–190). Münster: Waxmann.
- Schreiber, C. (2007). Prima(r)WebQuests – WebQuests für die Grundschule modifiziert. *Computer und Unterricht*, 67, 38–40.

- Schreiber, C. (2008). Drei Phasen der Lehrerbildung – eine Verbindung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung*. 1/2008. 137–145.
- Töpfer, A., Burr, B. & Göhner, P. (2002). 100-online: Ein erster Schritt in einem umfassend Konzept multimedialer Wissensvermittlung an der Universität Stuttgart. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 59–67). Münster: Waxmann.
- Tulodziecki, G. & Blömeke, S. (1997). *Neue Medien – Neue Aufgaben für die Lehrerbildung*. Tagungsdokumentation. Gütersloh: Verlag Bertelsmann
- Stiftung Universität Frankfurt (2006). *Ordnung zum Studienprogramm „Neue Medien in der Lehrerbildung“*. Frankfurt: Goethe-Universität Frankfurt.
- Weiß, S. & Bader, H. J. (2008). Wie kommen WebQuests in den Chemieunterricht? Erfolgreiche Ansätze in der Lehrerfortbildung. *Computer & Unterricht*, 67, 52–53.
- Wenzel, F. & Dubb, C. (2008a). Neue Medien im Religionsunterricht. *Eulenfisch* 1/2008, 39–44.
- Wenzel, F. & Dubb, C. (2008b). *Podcasts im Religionsunterricht*. Verfügbar unter: <http://www.rpp-katholisch.de/default.aspx?tabId=69&itemId=1218> [20.10.09].
- Wiedwald, C., Büsching, N. & Breiter, A. (2007). *Pädagogische Medienentwicklungsplanung am Beispiel des Schulaufsichtsbezirks Frankfurt am Main – Zwischenbericht zur Mediennutzung in Schulen der Stadt Frankfurt am Main aus Sicht der Lehrkräfte*. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib).

Metareflexion zu Self und EduCamp Öffnung oder Einfriedung?

1 Offene Bildungsinitiativen – Offen für was?

Der Begriff der Offenheit ist im Bildungskontext vielfältig zu interpretieren. So könnte man darunter in einem Web-2.0-Kontext folgendes verstehen:

(a) Offen = *Kostenloser Zugriff*. Open Access und Open Content bezeichnen Publikationen und Lehr-Lern-Materialien, die kostenlos im Netz genutzt werden dürfen (Beispiele: Wikibooks, OpenLearn, Connexions, MIT OpenCourseWare). Dabei müssen nicht zwangsweise anti-kommerzielle Überlegungen im Vordergrund stehen. So ist öffentliche Forschung und Lehre bereits aus Steuermitteln finanziert; wieso sollten sie also noch einmal (wieder aus öffentlichen Mitteln) bezahlt werden?

(b) Offen = *Jeder darf mitmachen*. Kollaborative Plattformen wie Wikipedia oder Open Source¹ laden zum Mitmachen ein. Jede Person kann einen Teil zum Gelingen offener Projekte beizutragen.

(c) Offen = *Weiterverwendbar*. Besonders interessant bei digitalen Medien ist die Möglichkeit, diese als Basis oder Teil eigener Kreationen zu nutzen. Befördert und vereinfacht wird dies durch rechtliche Standardvereinbarungen wie GPL², Apache License³ oder verschiedene Creative Commons Lizenzen⁴.

(d) Offen = *Einblick*. Projekte wie Open Source, das Make Magazin⁵ oder Reproducible Research⁶ erlauben es, allen interessierten Personen Einblick zu geben, *wie* etwas *genau* gemacht worden ist. Nachvollziehbarkeit und Transparenz werden ermöglicht und Verfahrenswissen wird bedingungslos weitergegeben.

Aus *bildungstheoretischer Sicht* geht Öffnung aber noch weitaus tiefer:⁷

1 <http://www.opensource.org/> (09.03.2010)

2 <http://www.gnu.org/licenses/gpl.html> (09.03.2010)

3 <http://www.apache.org/licenses/LICENSE-2.0> (09.03.2010)

4 <http://de.creativecommons.org/> (09.03.2010)

5 <http://makezine.com/> (09.03.2010)

6 <http://reproducibleresearch.net> (09.03.2010)

7 Ich überspringe hier das Stufenmodell des offenen Unterrichts nach Peschel (2002), setze organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Offenheit voraus und steige somit gleich auf der Stufe der sozial-integrativen Öffnung ein.

(e) Offen = *Kritisches Denken*. Bildung hat im Mainstream (also dem aktuellem schulischen und beruflichen Bildungssystem) sehr viel mit Normierung und Standardisierung zu tun. Offen dagegen würde bedeuten, eine Plattform zu schaffen für non-konformistische Gedanken, Problemlösungsansätze, Ziele und Normen. Beispiele dafür finden sich insbesondere in den Kontexten der postmodernen Curriculumtheorie (Slattery, 2006), z.B. Queer Theory (Luhmann, 1998; Halberstam, 2003), Native Thought (Grande, 2004) oder Interreligious Studies (Leganger-Krogstad, 2004).

(f) Offen = *Ohne Hierarchien und Klüfte*. Bei Bildung geht es immer um Macht. Mit Schleiermacher gesprochen⁸: Was will die alte Generation von der jungen? Welche eigenen Ziele und Wünsche entwickelt die junge Generation? Welchen Anforderungen will sie entsprechen, welche lehnt sie ab? Offen verspricht hierarchie-freie bzw. -reduzierte, weitgehend selbstorganisierte Entfaltungs- und Beteiligungs-räume, welche die Autorität des Establishments permanent in Frage stellen. Um vorhandene Bildungshierarchien abzubauen, sollen durch einen offenen Zugang zu Bildung die verschiedenen Formen von wissens- und kompetenzwirksamen Klüften, z.B. der digitalen, der sozialen oder der kulturellen Kluft, abgebaut werden.

(g) Offen = *Demokratisierung und Partizipation*. In seiner ganzen Konsequenz bedeutet Öffnung die uneingeschränkte Teilhabe an bisher verwehrten Bildungsprozessen, wie dies z.B. in der Befreiungspädagogik (Shor & Freire, 1986) oder im Empowerment (Kreisberg, 1992; Grant & Gillette, 2005) angestrebt wird.

Offenheit in Bildungskontexten ist nicht unbedingt ein allseits konsensfähiger und positiv besetzter Anspruch, sondern ist ein in seiner Konsequenz radikales Bildungskonzept, welches den Status Quo des Bildungssystems permanent in Frage stellen muss. Dann sollte man allerdings auch nicht mehr von *offenen* Bildungsinitiativen, sondern analog zur Free Software Foundation⁹ eher von *freien* Bildungsinitiativen sprechen.

2 Motivation der Teilnehmenden – Warum mitmachen?

Wenn etwas kostenlos oder zumindest ohne Gewinninteresse erzeugt und bereitgestellt wird, stellt sich die Frage, warum dies Menschen in einer weitgehend ökonomisierten Welt machen. Warum sollten sie ihre Zeit in solch ein Unterfangen ‚investieren‘? Reiner Altruismus ist eine mögliche Antwort, jedoch schieben sich in der Analyse der Motivation der Inhaltsproduzierenden von Open Content und Open Education andere Motive in den Vordergrund (Wolf, 2007). Diese können in individuell unterschiedlichen Kombinationen und Wertigkeiten auftreten:

⁸ Vorlesungen zur Theorie der Erziehung, 1826.

⁹ <http://www.fsf.org/> (09.03.2010)

- (a) *Spaß*: Intrinsische Motivation und die reine Lust am Tun. Die Erstellung von Open Content kann ein persönliches Hobby werden, welches *an sich* Spaß macht.
- (b) *Eigenes Lernen*: Viele Autorinnen und Autoren haben realisiert, dass sie – im Sinne von Lernen durch Lehren – durch die Aufarbeitung von Inhalten ihren eigenen Lernprozess strukturieren und intensiv befördern.
- (c) *Bedarf*: Häufig wünschen sich Autorinnen und Autoren von Open Content eine (freie) Ressource zu einem Themengebiet, finden kein entsprechendes (kostenloses) Angebot und fangen autonom mit der Erstellung an.
- (d) *Ressourcenpooling*: Alleine umfangreiche Materialien zu erstellen, ist häufig unrealistisch. Durch die Öffnung wirbt man die Hilfe und Mitarbeit anderer Personen an.
- (e) *Gemeinschaftsbildung*: Offene Inhalte sind nicht nur Wissensspeicher. Deren aktive und gemeinsame Erstellung fördert die Bildung von Praxisgemeinschaften (Communities of Practice). Diese soziale Einbindung befördert die weitere Motivation, an dem Projekt weiterzuarbeiten.
- (f) *Reputation*: Anerkennung durch andere, z.B. durch entsprechende Kommentare oder eine häufige Nutzung, – also Aufmerksamkeit – sind durchaus „Belohnungen“ für die Autorinnen und Autoren, die sich und ihre Arbeit dadurch wertgeschätzt fühlen. Das bloße Verbessern des eigenen „Marktwertes“ durch die öffentliche Darstellung der eigenen Kompetenzen kann ebenfalls eine Rolle spielen, reicht aber überwiegend als Anreiz nicht aus.
- (g) *Mikropolitischen Engagement*: Die Beteiligung an *offenen Inhalten* ist durchaus auch als ein mikropolitischen Handeln gegen eine zunehmende Ökonomisierung von Bildung und für deren Öffnung und Demokratisierung zu verstehen.

3 Die Mediatisierung der Bildungslandschaft durch das Internet

Die hier zu reflektierenden offenen Bildungsinitiativen sind nur denkbar durch die Etablierung eines globalen digitalen Datennetzes, dem Internet. Der damit einhergehende Mediatisierungsprozess erzeugt weitreichende Änderungen bei den bildungsbezogenen Handlungen und Interaktionen der jeweiligen Akteure sowie der durch sie gebildeten Bildungssysteme (siehe auch Krotz, 2007).

- (a) *Soziale Dimension*: Das Internet ermöglicht eine hohe Individualisierung der Lernprozesse und -inhalte, da individuelle Lerninteressen in idiosynkratischen Curricula beliebig realisiert werden können. Dies löst zunehmend staatliche Normvorgaben ab. Gleichzeitig entsteht durch die Vernetzung, z.B. in einer fachlichen Blo-

gosphäre, eine neue Form der Vergemeinschaftung, die ggfs. eine neue Normierung und Standardisierung von Inhalten und Kompetenzen etabliert, welche selbstorganisiert einer beliebigen Individualisierung entgegenwirkt.

(b) *Räumliche Dimension*: Das globale Datennetz führt zur Deterritorialisierung, also Abkopplungsprozessen kultureller Formen von einzelnen Territorien. In den Mittelpunkt dieser Betrachtung rücken spezifische Kommunikationsräume und Formen von Wissensspeicherung und Verteilung. Gemeinsames Arbeiten und Lernen wird plötzlich auch bei räumlicher Distanz ermöglicht. Das Erreichen einer kritischen Masse zu beliebig speziellen Fragestellungen wird erleichtert, eigene nichtterritoriale (Lern-)Kulturen bilden sich.

(c) *Zeitliche Dimension*: Die modernen Kommunikationskanäle forcieren eine zeitliche Verdichtung von Diskursen und Erfahrungen. So werden z.B. Antwortzyklen durch E-Mails, Instant Messaging, Chats, Blogkommentare oder Microblogging zunehmend verkürzt. Dies kann Meinungsbildung und Weiterentwicklung fördern, birgt aber auch die Gefahr einer mangelnden Tiefe von Reflektion.

(d) Eine zusätzliche Perspektive der Mediatisierung ist m.E. die *ökonomische Dimension*: Die Entstofflichung der Medien (z.B. vom Buch zum PDF oder von der CD zum MP3) führt zu nahezu kostenfreien Distributions- und Lagerprozessen. Dies zieht – zumindest in Themenbereichen des allgemeinen Interesses – mittelfristig ein Überangebot kostenloser Angebote nach sich. Folglich wird von einer Aufmerksamkeitsökonomie gesprochen (Goldhaber, 1997) – das knappe Gut sind die Lernenden, die sich mit einem Thema und einem Lernangebot beschäftigen wollen, nicht die frei verfügbaren Lehrmaterialien. Diesem Überangebot von Wissens- und Lehrkonserven steht ein weiterhin limitiertes Angebot qualitativ hochwertiger Unterstützungsprozesse des Lernens durch Lehrende gegenüber.

So wie in der Musikindustrie plötzlich das Konzert als *Performance* wieder den eigentlichen Wert bildet, da in seiner sinnhaften Erfahrung nicht herunterladbar, so bleibt in Lehr-Lern-Prozessen die *persönliche Unterstützung* durch andere Mitlernende oder Lehrende sowohl zentrales Wertschöpfungselement als auch Qualitätskriterium. Dies geschieht jedoch in zunehmend selbstorganisierten, individualisierten, digitalisierten und beschleunigten Bildungsräumen.

4 Studentische E-Learning-Projekte an der Goethe-Universität Frankfurt – partizipative Öffnung oder reinstitutionalisierende Vereinnahmung?

Das 2005 gestartete und 2007 mit dem MedidaPrix ausgezeichnete Rahmenkonzept „*megadigitale*“ der Goethe-Universität Frankfurt bindet sowohl Fachbereiche, Leh-

rende und Studierende ein in einen Mix aus zentral angebotenen top-down Service-, Support- und Infrastrukturmaßnahmen und dezentralen bottom-up Beteiligungs- und Vorschlagsmöglichkeiten.

Das Konzept sieht zunächst vor, Studierende überhaupt in die Lage zu versetzen, E-Learning-Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, also eine *E-Learning-Literalität* bei den Studierenden zu fördern: Diese beinhaltet Mediendidaktik und Evaluation, Medienproduktion und Medientechnik. Dazu dienen verschiedene Lehrangebote wie das Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende oder die Schulung der „student consultants“ im Programm „studiumdigitale“. Entsprechend ausgebildete Studierende arbeiten dann als Beraterinnen und Berater sowie Produzentinnen und Produzenten in E-Learning-Projekten an der Universität (*studiumdigitale*) oder an Schulen (Projekt Lehr@mt). Schließlich werden im Projekt „Self“ studentische E-Learning-Projekte mit dem Preisgeld des medidaprix Gewinnes von 100.000 Euro gefördert.

Im *Self*-Projekt wurde dazu zunächst eine Ausschreibung durchgeführt, an der sich 24 Projekte beteiligten. Die Auswahl der zu fördernden Projekte erfolgte über jeweils zwei unabhängige Gutachterinnen und Gutachter, von denen mindestens eine Person Studentin oder Student war. Der Kriterienkatalog war anscheinend vom *megadigitale* Team vorgegeben. 14 Projekte wurden gefördert und durch Workshops z.B. zum Projektmanagement weiter unterstützt. Eine Weiterführung des *Self*-Projektes ist geplant, wozu weitere Gelder eingeworben werden müssen.

Im Kontext eines universitären Rahmens erreicht das *megadigitale* Team mit der zugrundeliegenden Konzeption eine ausgewogene Mischung zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung sowie eine Einbindung der Studierenden. Besonders hervorzuheben ist der Ansatz, die Studierenden über entsprechende Schulungsangebote in die Lage zu versetzen, kompetent Mitsprache in E-Learning-Projekten halten und diese produzieren zu können, bzw. Lehrende aus studentischer und mediendidaktischer sowie -technischer Sicht zu beraten. Schließlich ermöglicht das *Self*-Projekt in Form einer Ausschreibung sowohl, Erfahrungen in einer Antragserstellung zu sammeln, als auch eigene Ideen zu verwirklichen.

Als eine offene bzw. freie Bildungsinitiative im oben diskutierten Sinne kann das Konzept jedoch nur äußerst eingeschränkt gelten. Im Endeffekt sind die Rahmenbedingungen des Projektes – sowohl mediendidaktische und -technische Ausbildungsinhalte als auch Ausschreibungskriterien – von *megadigitale* vorgegeben und bewegen sich im institutionellen Rahmen einer deutschen Hochschule. Auch ist die Begutachtung an wenige Personen (nicht-öffentlich?) gebunden. Hier wäre zu wünschen, dass sowohl die Findung der Antragskriterien, das Schreiben der Anträge (z.B. in einem Wiki) sowie die Begutachtung transparenter gestaltet werden. Ansonsten unterläge das Konzept nämlich der Gefahr, mediendidaktisch konformitätsfördernd zu sein.

Darüber hinaus ist die Beteiligung der Studierenden gekoppelt an die Teilnahme am Ausschreibungsverfahren. Dies mag eine gute Vorbereitung des akademischen Nachwuchses auf das Schreiben von Anträgen sowie ein Filter für die Ernsthaftigkeit der Antragstellenden und mögliche Nachhaltigkeit über die reine Fördersumme hinaus sein. Es schließt aber gleichzeitig innovative Ansätze außerhalb des Ausschreibungsrahmens aus und ermöglicht auch kein *crowdsourcing*, also die breite Beteiligung der Studentenschaft an einem solchen Ideenwettbewerb. Neben dem eigentlichen Antragsverfahren wären also idealerweise (digitale) Spielwiesen anzubieten, auf denen Studierende mit oder ohne Lehrende (alternative) Ideen gemeinsam entwickeln und prototypisch realisieren können. Im Sinne eines *agile developments* könnten so Ideen im aktuellen (Lehr-)Betrieb entwickelt werden oder auch alternative Gestaltungen laufender Veranstaltungen ausprobiert werden. Dies würde eine Öffnung des *gesamten* Lehrangebotes an der Universität Frankfurt befördern, anstatt einige studentische Leuchttürme zu errichten.

5 Das EduCamp – Avantgarde, Gegenkultur oder die bald eingefangene nächste Generation?

Aspekte der Partizipation und Gleichheit stehen dagegen explizit im Zentrum der Idee des „*EduCamps*“. Dabei handelt es sich – der Name deutet es schon an – um eine Veranstaltung, die sich an das Format des BarCamps anlehnt. Im Unterschied zum Frankfurter *Self* Projekt steht hinter dem *EduCamp* keine feste Organisation, sondern eine kleine Kerngruppe von E-Learning-2.0-Enthusiasten. Das *EduCamp* versucht, viele anfangs beschriebene Anforderungen an eine offene Bildungsinitiative umzusetzen: kostenlose Teilnahme, allgemeines Mitmachen, möglichst offene Einblicke, kritisches Denken und alternative Positionen, weitgehend hierarchiefrei und demokratische Entscheidungsprozesse.

Ich habe selbst seit 2002 an mehreren BarCamp-artigen Veranstaltungen wie Pow Wows oder eben dem *EduCamp* teilnehmen können. Gerade das *EduCamp* Anfang 2010 hat nun selbst eine größere Metareflection durch die *EduCamp*-Community erfahren. Anstoß war insbesondere eine wahrgenommene Verletzung des eigenen Anspruches der Partizipation und Gleichheit. Das Format war eine BarCamp untypische Podiumsdiskussion (wenn auch ebenerdig auf Sofas) – trotz Fishbowl-Erweiterung und Platz für das Plenum. Die sich daran im Netz anschließende Diskussion¹⁰ ist ein gutes Beispiel für einen offen geführten Diskurs in der *EduCamp*-Gemeinschaft.

Auch wenn das *EduCamp* als offene Bildungsinitiative zu verstehen ist, bedarf es meiner Meinung nach einer kritischen Hinterfragung, um das Konzept qualitativ

weiterzuentwickeln. Ansonsten läuft es Gefahr, sich selbst zu sehr zu institutionalisieren und seine Offenheit zu verlieren bzw. nicht weiter zu entwickeln:

(a) *Avantgarde und non-digitals*: Die *EduCamp*-Community kann als eine Avantgarde von Bildungsreformkräften verstanden werden, die das Web 2.0 für eine besonders fruchtbare Technologie für die Umsetzung offener Bildungskonzepte halten. Nun ist das *EduCamp* als Präsenzveranstaltung explizit eingerichtet worden, um auch „non-digitals“ (siehe Bernhardt, Büffel & Kirchner, in diesem Buch) den Zugang zu diesem Diskurs zu ermöglichen. Hier muss man allerdings konstatieren, dass nicht nur die *digitale* Kluft bisher nicht aufgelöst wurde. Weder die „non-digital Reformer“ noch die eigentlich Betroffenen, insbesondere Schülerinnen und Schüler wie auch Studierende, sind bisher in nennenswerter Anzahl in die Veranstaltung eingebunden.

(b) *Avantgarde, Gegen- und Monokultur*: Sind *EduCamper* sowie *EduCamperinnen* Vordenkerinnen und Vordenker der zukünftigen Bildungsposition oder besetzen sie eine Gegenposition, die nicht in den bildungspolitischen Mainstream übergehen wird? Sicherlich finden sich beide Gruppen im *EduCamp*, was für dessen Offenheit spricht, zukünftige Flügelkämpfe aber auch nicht ausschließt. Insgesamt besteht jedoch eine Gefahr, eine Art konsensualer Monokultur in Bezug auf Web 2.0 in der Bildung entwickelt zu haben, wie es Teile der Diskussion zu kritischen Kommentaren von Außen, wie im Fall von Rolf Schulmeister vermuten lassen.¹¹

(c) *Das EduCamp ist ein Musikstil*: aber welcher? *EduPunk* wäre die Idee, dass alle einfach mitmachen dürfen, niemand muss um Erlaubnis fragen und man muss auch nicht unbedingt etwas können, sondern mitmachen wollen. *EduJazz* wäre gemeinsames Improvisieren mit virtuosen Solisten auf der Basis von etablierten Standards, die sich auch durch das gezielte Brechen von Regeln und den hohem Innovationscharakter auszeichnen. *EduGrunge* wäre eine raue Untergrundbewegung, die alternative Bildungskonzepte verfolgt und die ihren Frust über die Kommerzialisierung und Zähmung von E-Learning 2.0 nach außen trägt. Auch bei *EduIndie* würde die Unabhängigkeit von staatlichen Normierungsversuchen und kommerziellen Bildungsangeboten im Mittelpunkt stehen; offene Bildungsangebote würden selbst verlegt und organisiert werden. *EduHipHop* könnte die Bewegung der Bildungsferngehaltenen und sozial unterprivilegierten Befreiungspädagogen sein, die durch das innovative Remixen von reformorientierten Bildungsklassikern entweder Kasse, Politik oder Poesie machen. Dies könnte man nun beliebig mit *EduHouse*, *EduMetal*, *EduDub*, *EduMinimal* etc. weiterführen. Mit dieser Metapher wollte ich aber vielmehr klarstellen, dass das *EduCamp* noch mehr Positionen gebrauchen könnte, um nicht zu erstarren.

10 http://educamp.mixxt.de/networks/wiki/index.ec10hh_Nachlese (22.02.2010)

(d) *Wirklich ein BarCamp?* Das BarCamp ist – wie Open Space oder World Café – der Versuch, viele Menschen in einen lebendigen und vernetzten Dialog zu bringen. Dies gelingt dem *EduCamp* in gewissem Maße auch, die Veranstaltung leidet jedoch zunehmend unter den nicht passenden Lernräumen sowie einer mangelnden Vielfalt von Handlungsformaten. Wenn z.B. Sessions in mehreren Seminarräumen und einem Vorlesungssaal durchgeführt werden, schleichen sich sofort unsere bisherigen Universitätsroutinen wieder ein. Ganz schnell ist man z.B. in einem einstündigen Workshop-Takt mit klar zugewiesenen Rollen (Moderierende, Teilnehmende). Auch sind Räume mit (geschlossenen) Türen nun wirklich nicht offen – es bedarf zumindest einer Open Door Policy. Freie Räume für innovative Handlungsformate fehlen weitgehend. Es handelt sich um ein mittlerweile äußerst schematisches Vorgehen mit wenig Formatalternativen. Hier muss dringend über Veränderungen nachgedacht werden. Warum kein *EduHack* in der Nacht, Flashmobs als Exkursionsform z.B. in Schulen, spontane Feldforschung, Ad-hoc-Posterparaden, ein gemeinsamer Book Sprint etc.? Die angestrebte Offenheit des Handelns und Denkens bedarf meines Erachtens einer noch stärkeren Unterstützung durch Formatinnovationen.

(e) *Warum so flüchtig? Probleme einer strukturierten Dokumentation.* Da kommt nun die E-Learning-2.0-Avantgarde in einem BarCamp zusammen, es gibt eine Twitterwall, Blogberichte und -reflektionen sowie aufgezeichnete Livestreams. Möchte man sich aber genauer mit einem Thema beschäftigen, so findet sich häufig nur Fragmentarisches. Nun kann man mit der Stream-Metapher argumentieren, dass alles im Informationsfluss vorübergetrieben ist und – wenn es denn wichtig genug ist – sich wieder erneut im Strom finden wird. Dennoch empfinde ich die Anbindung an bereits diskutiertes und die Dokumentation dessen, was auf einem *EduCamp* (welches ja im Endeffekt ein Präsenzknoten virtueller Diskussionsstränge ist) geschieht und entwickelt wird, für nicht ausreichend.

6 Fazit: Das Problem des Perpetual De-Establishments

In dieser Reflektion wurden zwei sehr unterschiedliche Konzepte betrachtet. *Self* ist eine Evolution des hochschuldidaktischen Change-Managements und öffnet abgegrenzte Gestaltungsräume für die Lernenden in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen, die dann mehr oder weniger frei ausgefüllt werden.

Das *EduCamp* dagegen ruft die basisdemokratische Revolution aus, muss diesen gewollt aufklärerischen Anspruch aber noch viel mehr leben und mit Innovationen

11 Diese Diskussion ist nachzulesen z.B. bei Benjamin Jörissen (<http://joerissen.name/allgemein/nachgedanken-zum-educamp-2010-hamburg/>) oder Lutz Berger (<http://www.lutzlandblog.de/2010/02/schulmeister-fleiskartchen-und-edublogger/>).

füllen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass eine sich abzeichnende Subkultur des *EduCamps* doch wieder durch tief sozialisierte Konventionen der beteiligten Bildungs-, Technologie- und Wissenschaftselite eingefriedet wird.

Offene Initiativen stellen das Bildungsestablishment in Frage. Ihre größte Herausforderung ist jedoch, wie sie ihre eigene Etablierung verhindern bzw. laufend hinterfragen können. Sie stellen positive Utopien dar, die ohne einen offenen Diskurs scheitern. Gelingensbedingung ist ein *perpetual de-establishment*, also die laufende Überprüfung und Anpassung von Machtstrukturen in diesen offenen Bildungsinitiativen, ohne allerdings die notwendigen Gemeinschaftsstrukturen zu beschädigen. Dazu bedarf es neben den intensiv genutzten offenen Kommunikationsplattformen einer spezifischen Kultur, wie sie sich vielleicht bisher besonders erfolgreich in der *Hacker* Subkultur hat etablieren können. Dazu gehören nach Raymond (2001):

- Geteilte Einstellungen, wie z.B. der Wunsch, herausfordernde Probleme zu lösen, stumpfsinnige Arbeit abzulehnen oder der Wunsch nach persönlicher Freiheit.
- Echte Kompetenzen, die nicht durch wie vehement auch immer vertretene Standpunkte und Einstellungen ersetzt werden können.
- Aktivitäten zur Unterstützung der Gemeinschaft, wie z.B. Open Source Software zu schreiben, Fehler zu suchen und zu beseitigen, nützliche Informationen zu publizieren sowie die Infrastruktur und die Hacker-Kultur selbst am Laufen zu halten.

Dies ließe sich womöglich auf eine EduHacker- bzw. *EduCamper*-Kultur übertragen. Deren Ziele könnten beschrieben werden als die Lösung von Bildungsproblemen sowie die Schaffung freier Bildungsressourcen im Zeitalter des „Mitmachnetzes“.

Literatur

- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2 (4). Verfügbar unter: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/519/440> [09.03.2010].
- Grande, S. (2004). *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Grant, C. A. & Gillette, M. (2005). *Learning to Teach Everyone's Children: Equity, Empowerment, and Education that is Multicultural*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Halberstam, J. (2003). Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy. In G.A. Yep, K. E. Lovaas, & J. P. Elia, J.P. (Hrsg.), *Queer Theory and Communication. From Disciplining Queers to Queering the Discipline(s)* (S. 361–364). Binghamton: Harrington Park Press.

- Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power. Domination, Empowerment, and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Leganger-Krogstad, H. (2004). Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach. In H. G. Heimbrock, C. Scheilke, C. & P. Schreiner (Hrsg.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (S. 53–73). Münster: LIT-Verlag.
- Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a Queer Thing, In W. F. Pinar (Hrsg.), *Queer Theory in Education* (S. 141–156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band 2: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Raymond, E. S. (2001). *How To Become a Hacker*. Verfügbar unter: <http://www.catb.org/~esr/faqs/hacker-howto.html> [09.03.2010]
- Shor, I. & Freire, P. (1986). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport: Bergin & Garvey Paperback.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Wolf, K. D. (2007). *Motivational Aspects of Open Content Authoring*. [PowerPoint Slides]. Verfügbar unter: <http://www.slideshare.net/kadewe/wolf-motivational-aspects-of-open-content-authoring> [09.03.2010].

Die Maschendraht-Community

Grundvernetzung von Lehrerinnen und Lehrern im Web 2.0

1 Vernetzung im Bildungsbereich

Web-2.0-Anwendungen und Social Software bieten viele Einsatzmöglichkeiten für kollaboratives und projektorientiertes Lernen in Schule und Hochschule (Richardson, 2006; Schroeder & Spannagel, 2008). So können beispielsweise Weblogs als Lerntagebücher und Wikis zur kooperativen Textproduktion eingesetzt werden. Neben der Verwendung von Web-2.0-Werkzeugen im Unterricht oder in Lehrveranstaltungen können die Werkzeuge auch zur Kompetenzentwicklung der Lehrperson selbst dienen. Mit Hilfe von Weblogs, Twitter und Social Communities können sich Lehrerinnen und Lehrer mit Kollegen im Web austauschen, Unterrichtserfahrungen reflektieren, gemeinsam diskutieren und didaktisch-methodische Innovationen entwickeln.

Allerdings wird das Potenzial von Web-2.0-Anwendungen in Bildungseinrichtungen flächendeckend kaum oder nur ansatzweise genutzt. Dies ist mitunter darauf zurückzuführen, dass Lehrpersonen selbst wenig Erfahrung mit diesen Anwendungen haben (im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern; vgl. MPFS, 2009) und bei der Einarbeitung in neue Werkzeuge und deren didaktisches Potenzial weitgehend auf sich alleine gestellt sind. Der Einstieg fällt schwer, da die Web-2.0-Landschaft mittlerweile unübersichtlich und komplex geworden ist. Um diesem Problem zu begegnen und um den Einsatz von Web-2.0-Anwendungen in Schule und Hochschule zu fördern, wurde im November 2009 von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg die *Maschendraht-Community*¹ gegründet. Bei der *Maschendraht-Community* handelt es sich um eine *Social Network Site*, in der Personen Profile anlegen, Kontakte mit anderen knüpfen und sich in Foren und Wikis austauschen können (vgl. Boyd & Ellison, 2007; Beer, 2008).

Grundlegend für die Entwicklung der *Maschendraht-Community* (MdC) war der Gedanke der Grundvernetzung, der sich in der *Maschendraht-Metapher* ausdrückt:² Eine Lehrperson baut sich im Web ein Netzwerk auf. In diesem Netzwerk sind Personen beteiligt, die in irgendeiner Weise Relevanz für die Lehrperson in beruflicher

1 <http://maschendraht.mixxt.de> (28.02.2010)

2 Die Maschendraht-Metapher wurde von Ulrike Kleinau formuliert; vgl. <http://tinyurl.com/maschendraht> (28.02.2010).

oder privater Sicht besitzen. Die Lehrperson ist eine „Masche“ im „Maschendraht“, die mit anderen „Maschen“ verbunden ist. Wenn nun die Lehrperson eine Information oder eine Frage in ihr Netzwerk einspeist, dann beginnt der Maschendraht zu „schwingen“. Das Netz kommt in Resonanz, Personen antworten, Fragen werden geklärt oder neues Wissen wird kollaborativ konstruiert. Grundvernetzung bezeichnet dabei die Tatsache, dass die Lehrperson in ausreichendem Maße in verschiedene Netzwerke eingebunden ist, sodass derartige Effekte entstehen können.

Ein solches Netz kann man als Lehrperson beispielsweise in öffentlichen Lehrszenarien verwenden (vgl. Abb. 2). Arbeitet man z.B. mit Schülern oder Studierenden in einer öffentlichen Webumgebung wie einem Wiki oder einem Forum, so kann man den Link zu dieser Seite mit einer Kurzinformation in seine Netzwerke einspeisen. So kann man Personen außerhalb der Bildungseinrichtung „anlocken“ und zur Partizipation motivieren. Auf diese Weise lassen sich Projekte zwischen den Lernenden und Partnern außerhalb der Schule oder Hochschule leicht initiieren (Spannagel & Schimpf, 2009). Die *Maschendraht-Community* wurde gegründet, um die Grundvernetzung von Lehrerinnen und Lehrern untereinander und mit Personen außerhalb der eigenen Bildungsinstitution in diesem Sinne zu fördern.

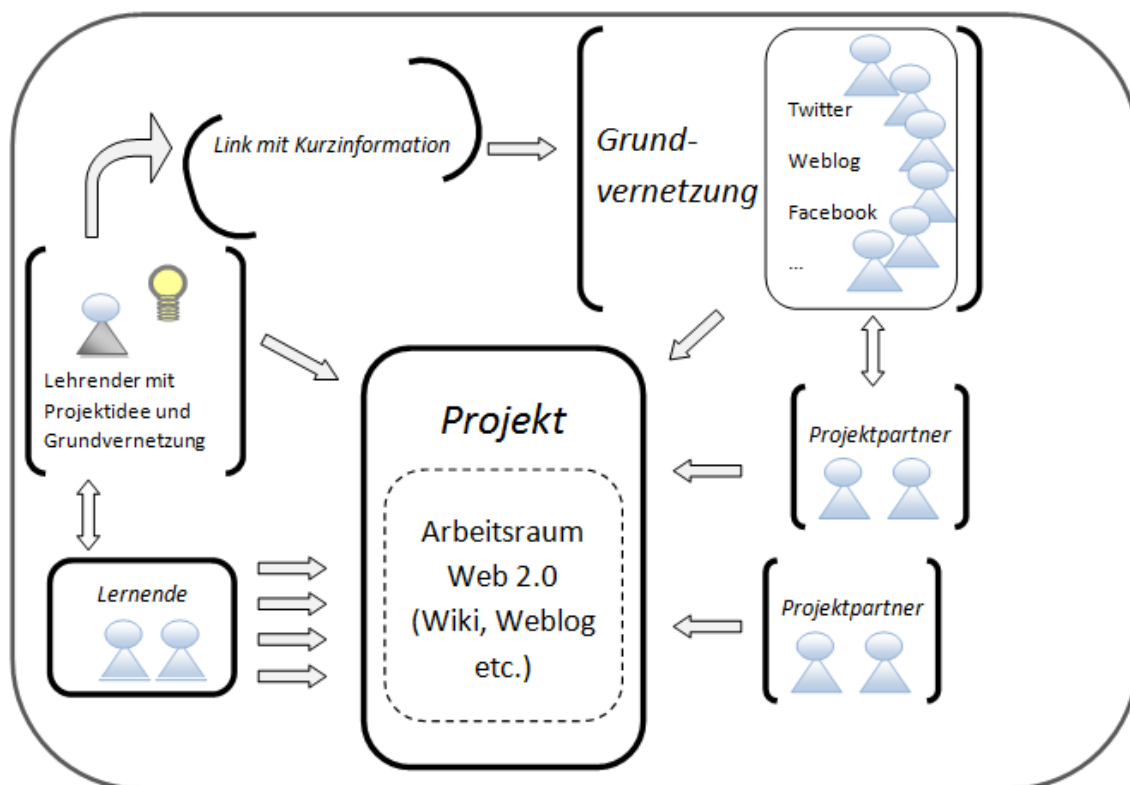


Abb. 1: Grundvernetzung und die Durchführung von Projekten im Web

2 Die Maschendraht-Community

Im Wintersemester 2008/09 wurde in dem Seminar „Didaktik des Informatikunterrichts“ das Web 2.0 intensiv genutzt. Die Studierenden diskutierten beispielsweise in einem Wiki über die Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren“ (LdL; Martin, 2002a), eine Methode, in der Lernende Funktionen der Lehrperson übernehmen und z.B. für ihre Mitlernenden eine Unterrichtsstunde didaktisch gestalten. Der Dozent des Seminars speiste die Links zu den studentischen Arbeitsbereichen zum Thema LdL in seine Netzwerke (beispielsweise in Twitter) ein, was dazu führte, dass sich zahlreiche Personen außerhalb der Hochschule an den Diskussionen mit den Studierenden beteiligten. Hierzu zählte auch Jean-Pol Martin, der Entwickler von LdL. Die Studierenden genossen plötzlich mit ihrem Tun große öffentliche Aufmerksamkeit. Dies führte zu nachhaltigen Flow-Erlebnissen auf Seite der Studierenden und auf Seite des Dozenten (Dabei bezeichnet „Flow“ das Aufgehen in einer Tätigkeit mit einer veränderten Zeitwahrnehmung; vgl. Csikszentmihalyi, 1990). Die Begeisterung der Studierenden ging dabei so weit, dass die *Maschendraht-Community* aus eigenem Antrieb parallel zur Lehrveranstaltung gegründet wurde. Hierdurch wollten die Studierenden die Netzwerkeffekte, die sie im Seminar selbst erlebt hatten, mit anderen (Lehr-)Personen teilen.



Abb. 2: Screenshot der Plattform der Maschendraht-Community

Die Ziele der *Maschendraht-Community* (MdC) lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

- *Förderung neuer Lern- und Lehrformen.* Die MdC hat es sich zur Aufgabe gemacht, „Lernen und Lehren 2.0“ voranzutreiben. Dies geschieht zum einen durch die Bereitstellung von Beispielen für die Lehre, zum anderen durch das Angebot einer Diskussionsplattform zu relevanten Themenbereichen. Insbesondere wird dabei auf die Bewusstmachung des Mehrwerts von Lehr- und Lernformen unter Nutzung von Web-2.0-Umgebungen geachtet.

- *Einstiegshilfe.* Ein weiteres Ziel ist die Reduzierung der Hemmschwellen für Lehrende. Es wird angestrebt, Lehrerinnen und Lehrern den Einstieg in die Web-2.0-Welt zu erleichtern und ihnen die Werkzeuge und Communities näherzubringen, in denen sich ihre Schülerinnen und Schüler selbstverständlich bewegen. Letztendlich geht es dabei also um die Förderung der Medienkompetenz der Lehrpersonen.
- *Möglichkeit zur Grundvernetzung.* Dritter Aspekt der *MdC* ist die Bereitstellung einer gewissen Grundvernetzung für Lehrerinnen und Lehrer bzw. für Dozentinnen und Dozenten. Der Aufbau eines informellen Netzwerks dauert lange und kann anfangs frustrierend sein. Die *MdC* möchte Neueinsteigern diese Hürde nehmen, indem diese sich dort bereits mit Gleichgesinnten vernetzen können. Neben der Vernetzung innerhalb der Community wird darüber hinaus auch die Vernetzung in anderen Umgebungen (wie beispielsweise Twitter) dadurch gefördert, dass die Mitglieder ihre weiteren Profile in der *MdC* veröffentlichen können.
- *Weltverbesserungsprojekte.* Die *MdC* will den Dialog und die Kollaboration zwischen verschiedenen Bereichen der Gesellschaft fördern. Insbesondere wird dabei die Verbesserung von Unterricht fokussiert. Die *MdC* bietet beispielsweise ein Umfeld, in dem Lehrpersonen mit Menschen in anderen Gesellschaftsbereichen (z.B. in der beruflichen Praxis) Projekte anstoßen können, in denen die Lernenden mit den externen Partnern kooperieren („Weltverbesserungsprojekte“; vgl. Martin, 2002b). Wichtige Aspekte, die es dabei sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen zu erlernen gilt, sind *Netzsensibilität* und *Partizipationskompetenz* (Martin, 2009). Netzsensibilität bezeichnet „ein sowohl kognitiv als auch emotional wahrgenommenes Gespür für die Interdependenz und Verwobenheit der Welt und aller ihrer Konstituenten (Menschen, Regionen, Länder, Kontinente)“, (Martin, 2009, o.S.) Partizipationskompetenz die Fähigkeit, mit anderen Menschen gemeinsam Projekte durchführen zu können. Beim Erwerb dieser Fähigkeiten möchte die *MdC* unterstützend wirken.
- *Kollaborative Wissenskonstruktion.* Durch die Vernetzung von Lehrpersonen und Wissenschaftlern im Bildungsbereich können in der Community gemeinsam Lehr- und Lernerfahrungen ausgetauscht und dadurch neues Wissen konstruiert werden. Hierzu zählt beispielsweise didaktisch-methodisches Wissen zum Einsatz von Web-2.0-Anwendungen in Lehr-Lern-Situationen, basierend auf Erfahrungen und Reflexionen der Lehrenden. *Best Practices* für den Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen zum Lernen und Lehren werden so ermittelt und der Gemeinschaft zur Verfügung gestellt.

3 Zwei Perspektiven auf die Entstehung der MdC

Der Entstehungsprozess der *Maschendraht-Community* wird im Folgenden aus zwei Blickwinkeln dargestellt. Zum einen berichtet die Mitgründerin Melanie Gottschalk aus studentischer Sicht, was sie zur Gründung und zur Pflege der *Maschendraht-Community* bewogen hat. Zum anderen stellt der Dozent Christian Spannagel dar, wie er die Entstehung der Community und die Entwicklung einer außergewöhnlichen Lehrveranstaltung erlebt hat.

3.1 Die Sicht der Studentin und Mitgründerin Melanie Gottschalk

Erste Vorlesungswoche. Es ist Donnerstag, das letzte Seminar der Woche liegt vor uns. Endlich Wochenende? Weit gefehlt! Die Veranstaltung „Didaktik des Informatikunterrichts“ ist ein normaler Modulbaustein. Der Dozent des Seminars Christian Spannagel hatte über die Semester hinweg immer neue Lehr- und Lernmethoden ausprobiert, und so sollten wir uns mit der Methode „Lernen durch Lehren“ von Jean-Pol Martin in einem Wiki auseinandersetzen. Für Christian waren wir immer auch Versuchskaninchen für die Methoden und Ideen, die er sich für seine Veranstaltungen vornahm. Da Lehre auch immer mit der Persönlichkeit des Lehrenden und den Teilnehmern zusammenhängt, war mir klar, dass die Zusammenstellung ein harmonisches Setting ergeben musste. So waren wir doch relativ neugierig, was er sich für dieses Seminar ausgedacht hatte. Dass im Endeffekt alles anders kam und das Seminar eine ungeheure Wirkung entfaltete, überraschte uns alle, doch am meisten wohl Christian selbst.

Wenn ich im Folgenden "wir" schreibe, dann meine ich damit vor allem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars „Didaktik des Informatikunterrichts“. Anfänglich waren wir zu acht, im Verlauf des Semesters hat sich die Zahl jedoch verdoppelt. Es kamen fachfremde, interessierte Studierende dazu. Anscheinend hatte es sich herumgesprochen, dass sich in diesem Seminar Ungewöhnliches ereignete. Die Gründungsidee und die Umsetzung der *Maschendraht-Community* entstanden auf Initiative der Seminarteilnehmer, doch ohne die vorhandene Vernetzung des Dozenten Christian Spannagel und seine Einspeisungen von Informationen in seine Netzwerke wäre es bei einer Idee geblieben. Seine Netz-Kontakte, die zur MdC hinstießen, halfen uns dabei, die Community auf die Beine zu stellen. In Abbildung 3 sind daher auch diejenigen Personen dargestellt, die aus dem Netz direkt mit eingestiegen sind und die die Community maßgeblich mit vorangetrieben haben.



Abb. 3: Das Gründungskomitee der Maschendraht-Community

Der Auslöser für unsere Aktivität war ein seltsames Gefüge aus Menschen, Zeit und Raum. Ehrlich – wir als Studierende fühlten uns nur als kleine Matrikelnummern in der Hochschullandschaft. Dass ein Professor Martin sich offensiv und freiwillig mit uns studentischen Wiki-Diskutanten auseinander gesetzt hat, war für uns unglaublich faszinierend. Antworten von einem Fachmann und Spezialisten, sogar vom Entwickler selbst, im Web zu bekommen, war sehr motivierend. Es trieb nicht nur mich an, mich intensiv mit LdL auseinanderzusetzen. Als Jean-Pol Martin nun auch noch einen „kleinen“ Umweg von Ulm zu uns ins Seminar machte und wir vis á vis unsere Fragen und Befürchtungen mit ihm gemeinsam klären konnten, war der Flow perfekt.

Der Austausch über das Web brachte uns dazu, intensiv zu lernen, neue Perspektiven in vorhandenes Wissen einzubinden sowie weitere Erkenntnisse und Aspekte auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Lernen machte wieder Spaß – und das weit über den Anforderungskatalog des Seminars hinaus. Der Schlüssel für unsere Aktivität war die bestehende Grundvernetzung unseres Dozenten. Er speiste unsere Aktionen in sein Netzwerk ein, und so vergrößerte sich unser Interessentenkreis rapide. Es gab keine Grenzen zwischen Studierenden, Professoren, Lehrern oder Rektoren, sondern ein gemeinsames Feld, in dem wir agierten, überlegten und ausprobierten. Dieser Austausch, der zwischen Personen verschiedener Generationen hinweg verlief, war von überraschenden Erkenntnissen geprägt.

Diese Erlebnisse haben uns bewogen, eine Community zu gründen, die es Bildungsinteressierten ermöglicht, sich über die Grenzen der eigenen Institutionen hinweg auszutauschen, gemeinsame Projekte durchzuführen oder die Möglichkeiten des Web 2.0 in der Lehre zu ergründen und zu diskutieren. Die Ziele der *MdC* wurden im Verlauf ihrer Entwicklung durch die Ideen der Mitglieder ergänzt und differenziert. Die Rahmenbedingungen für ein kollaboratives Miteinander waren gegeben – das immense Arbeitspensum damit auch. Alle Mitglieder wurden persönlich begrüßt, auf ihre Profile angesprochen und häufig darum gebeten, ihre Erfahrungen mit uns im Forum zu teilen.

Wir führten eine wöchentliche Zusammenfassung ein, die an alle Mitglieder per Mail geschickt wurde, damit alle auf dem neuesten Stand miteinander diskutieren konnten. Diese Zusammenfassungen waren der Schlüssel zur Lebendigkeit der Community, da aktive Menschen am permanenten Zeitlimit leben. Erste Projekte wurden durchgeführt und reflektiert. Das Ganze war eingebettet in eine Gemeinschaft von Wissenden, Pionieren, Kritikern und Interessierten. Die hohe intrinsische Motivation brachte uns dazu, neue Wege zu gehen, uns mit Webtechnologien zu beschäftigen, Lizenzmodelle zu vergleichen und Gruppenprozesse zu steuern.

3.2 Die Sicht des Dozenten Christian Spannagel

Dozenten klagen häufig über die mangelnde Lernmotivation der Studierenden. Es ist zugegebenermaßen ein nicht zu unterschätzendes Problem, Einfluss auf die Motivation von Lernenden zu nehmen. Immer auf der Suche nach Methoden, Studierende aus der Reserve zu locken, hatte ich mir für den Einstieg des Seminars etwas ausgedacht: Das Seminar sollte nach der Methode „Lernen durch Lehren“ durchgeführt werden. Ich richtete ein Wiki ein, in dem die Studierenden Informationen über die Methode zusammentragen und Fragen und Kritikpunkte diskutieren sollten. In diesen Diskussionsbereich lud ich auch Jean-Pol Martin ein. Zudem speiste ich die Webseite in meine persönlichen Netzwerke über Twitter und mein Weblog ein. Daraus entwickelte sich eine unglaubliche Dynamik, die ich niemals vorher hätte vorausahnen können:

- Die Studierenden waren begeistert, dass Personen von außen mit in die Diskussion eintraten. Insbesondere die Tatsache, dass die Entwickler der Methode LdL, Jean-Pol Martin und Joachim Grzega, teilnahmen, motivierte sie sehr.
- Jean-Pol Martin machte die Studierenden gleich auf ein Forum seiner Schulklasse aufmerksam. Dies führte dazu, dass die Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern über LdL diskutierten. Was wünscht sich ein Lehramtsausbilder mehr, als dass sich Lehramtsstudierende mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam über Unterrichtsmethoden austauschen?

- Auf die Aktivitäten wurde Nils van den Boom aufmerksam, damals Referendar am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn. Nils war beeindruckt von der Methode und wollte sie sogleich in seinem Informatikkurs ausprobieren. Dies führte zu einer Umstellung des Seminarkonzepts: Die Studierenden sollten nun LdL-Unterrichtseinheiten für Informatik entwickeln und Nils online zur Verfügung stellen. Nils selbst berichtete im Web über seine Unterrichtserfahrungen mit der Methode LdL. Die Öffentlichkeit im Internet führte also letztendlich dazu, dass Lehramtsstudierende mit einem Referendar in Kontakt kamen und hier ein intensiver Austausch stattfand.

Ausschlaggebend für diese Entwicklung war meine persönliche „Grundvernetzung“ im Web 2.0 über Twitter und Weblogs. Ich stellte fest, dass mir das Konzept der Grundvernetzung vorher noch nicht begegnet war und dass hierfür ein anregendes Bild oder eine Metapher fehlte. In einer Seminarsitzung forderte ich die Studierenden zu einem Brainstorming auf, wie man das Phänomen der Grundvernetzung einfach ausdrücken und anderen leicht vermitteln könnte. Nach längerem Überlegen hatte Ulrike Kleinau die Idee der Maschendraht-Metapher.

Dieses Ereignis führte zu einer Entwicklung, die mich wirklich überrascht hat. Am selben Abend gründeten die Studierenden die *Maschendraht-Community*. Ein kurzer Austausch über Ideen, was die Plattform alles leisten können soll, führte zu der Entscheidung, zunächst ein bestehendes Community-System (in diesem Fall mixxt.de) zu nutzen und dort unter anderem die Entwicklung einer eigenen Plattform zu diskutieren. Das Einspeisen der Community in meine Netzwerke führte zu einem regelrechten Run auf die Community. Viele Personen aus dem Web traten bei und begannen, lebhaft über den Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen zum Lernen und Lehren zu diskutieren. Heute hat die Community bereits 262 Mitglieder³ – ein wirklich erstaunliches Ergebnis.

Begeistert haben mich insbesondere die folgenden Tatsachen:

- Die Studierenden haben die Community aus eigenem Antrieb gegründet. Sie erhielten dafür keinerlei Note oder ähnliches. Es handelte sich praktisch um ein Freizeitprojekt, das von den Studierenden mit hohem Engagement durchgeführt wurde.
- Die Entwicklung der *Maschendraht-Community* zeigte den Studierenden, was man bewirken kann, selbst wenn man „nur“ Student ist. Dies wurde von den Studierenden immer wieder als wohltuend beschrieben. Die Studierenden erlebten sich selbst als kompetent und selbstwirksam – ein wesentlicher motivationaler Faktor!
- Studierende wurden im Laufe des Jahres als Referenten auf Tagungen und in Workshops eingeladen. In der Außenwahrnehmung galt z.B. Melanie Gottschalk als kompetente Community-Managerin und Web-2.0-Expertin. Im Ge-

3 Stand: 16. Februar 2010.

gensatz hierzu werden innerhalb einer Hochschule Studierende immer noch oft „klein“ gehalten.

4 Best Practices zur Pflege einer Community

Eine Community-Plattform zu gründen ist nicht schwer; eine lebhafte Community über einen längeren Zeitraum hinweg zu pflegen ist viel schwieriger. Im Laufe der Zeit haben sich einige Vorgehensweisen in der *Maschendraht-Community* bewährt, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Begrüßung der Mitglieder. Jedes neue Mitglied wird freundlich auf der Profilseite begrüßt. Zugleich wird individuell auf das Profil des Mitglieds eingegangen und Unterstützung angeboten. Hierdurch fühlen sich Personen gleich freundlich in die Community aufgenommen und sie haben sofort Ansprechpartner. Erstkontaktschwierigkeiten werden vermieden.

Wöchentliche Zusammenfassungen. Die wenigsten Community-Mitglieder sind täglich in einer Community präsent. Es gibt zahlreiche Mitglieder, die sich anmelden und nur sporadisch in die Foren schauen. Damit diese Mitglieder auf neue Entwicklungen und spannende Forenthemen aufmerksam werden, wird wöchentlich eine Mail an alle Mitglieder verschickt, in der die wesentlichen Punkte kurz angesprochen und durch Links zu den entsprechenden Diskussionen ergänzt werden. Somit werden auch „inaktive“ Mitglieder auf für sie interessante Themen aufmerksam gemacht und sie erhalten die Möglichkeit sich zu beteiligen.

Präsenz. Eine Community gewinnt an Stärke, je mehr Menschen sich beteiligen und aktiv mitgestalten. Dazu ist es wichtig, dass Administratoren und „Power Members“ täglich in der Community präsent sind. Hierdurch wird den Mitgliedern gezeigt, dass ein echtes Interesse an ihrer Mitarbeit besteht.

Netiquette. Regeln zu Umgangsformen in der Community sollten für alle ersichtlich nachvollziehbar sein und eventuelle Störenfriede direkt angesprochen werden. Wenn Regeln deutlich aufgeschrieben sind, kann man in Konfliktfällen darauf verweisen. Hierbei ist ein gewisses Fingerspitzengefühl der Administratoren erforderlich.

Projekte. Besonders wichtig ist, dass nicht nur kommuniziert, sondern auch gehandelt wird. Vernetzung ist nur der Weg, das Ziel ist die Kooperation. Die *MdC* hat es sich zur Aufgabe gemacht, selbst Projekte zu initiieren und zu begleiten. Diese dienen der Nachhaltigkeit und des Erfahrungsnachschubs. Hier empfiehlt es sich, auch Projekte anderer Webpräsenzen mit einzubeziehen.

5 Diskussion und Ausblick

Basierend auf den Erfahrungen aus der *MdC* wurde auch an anderen Stellen versucht, diese motivationalen Effekte zu erzeugen, beispielsweise im Seminar „Mediendidaktik Deutsch“⁴ im Sommersemester 2009. Leider gelang dies nicht. Das lag vermutlich daran, dass die Teilnehmer weniger webaffin waren, als auch an der Tatsache, dass die Betreuung zeitlich sowie qualitativ geringer ausfiel als bei der *MdC*. Die Aktivitäten wurden nicht konsequent in die vorhandenen Netze eingespeist, sodass die Teilnehmer weitestgehend auf sich selbst gestellt waren und der Austausch mit anderen Personen außerhalb des Seminars nur rudimentär stattfand. Eine funktionierende Community erfordert einen hohen Betreuungsaufwand, vor allem durch das Eingehen auf Einzelbeiträge – auch dies wurde in diesem Seminar nicht konsequent genug umgesetzt.

Die Flow-Effekte, die das in diesem Artikel beschriebene Seminar bewirkte, lassen sich nicht deterministisch herbeiführen. Insofern ist es unwahrscheinlich, dass eine ähnliche Vorgehensweise nochmals zu ähnlichen Auswirkungen führt. Als Dozent kann man aber Bedingungen schaffen, in denen eine größere Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Studierenden zu Höchstleistungen motiviert werden. Die Erfahrungen in diesem Seminar lassen vermuten, dass insbesondere die Arbeit im öffentlichen Raum und das „Anlocken“ von externen Projektpartnern über die Grundvernetzung des Dozenten Studierende besonders motivieren können. Wissenschaftlich belegt ist dies jedoch noch nicht. Insofern handelt es sich bei diesem Artikel um die Beschreibung eines Einzelfalls, der keine Allgemeingültigkeit beansprucht. Er kann aber andere Dozenten motivieren, ähnliches auszuprobieren und selbst Erfahrungen zu sammeln. Wichtig dabei ist, dass der Dozent bereit ist, sich flexibel und spontan auf neue Entwicklungen einzulassen und die Wege der Studierenden mitzugehen.

Ein weiteres potenzielles Problem, das Gründer von Communities beachten müssen, ist der Umgang mit Datenschutz-, Persönlichkeits- und Urheberrechten. Als Betreiber von Diskussionsplattformen muss man immer präsent sein, die eingestellten Beiträge verfolgen und gegebenenfalls eingreifen (z.B. den Beitrag löschen und den Urheber auf kritische Punkte aufmerksam machen). Im Falle der *MdC* war dies aber ein marginales Problem, was vermutlich an der ohnehin vorhandenen Sensibilität für solche Fragen bei Lehrerinnen und Lehrern liegt.

Die alltägliche Präsenz der Initiatoren in der Community ist recht anstrengend und erfordert ein großes Durchhaltevermögen. Hier besteht die Gefahr, dass mit der Zeit auch die Motivation bei den „Power Usern“ nachlässt, was zu einem Rückgang der Aktivität innerhalb der Community insgesamt führen kann. Community-

4 <http://medida-deutsch.mixxt.de> (15.02.2010)

Gründer müssen immer damit rechnen, dass die Wirkungskdauer ihrer Community begrenzt ist.

Die *MdC* gehört mittlerweile zu einer etwas ruhiger gewordenen, aber etablierten Institution, die Teil eines großen Netzwerks ist – ein Netzwerk von Bildungsinteressierten, Forschenden, Lehrenden und Dozierenden. Inwieweit die *MdC* in Zukunft weiterhin zur Diskussion genutzt wird, lässt sich zurzeit kaum abschätzen; wenn jedoch die Diskussionen stattdessen in den vielfältigen Anwendungen wie Twitter, Facebook usw. stattfinden, dann wäre die *MdC* mit dem Ziel, Grundvernetzung zu erzeugen, erfolgreich gewesen. Nichtsdestotrotz gibt es noch zahlreiche Lehrpersonen, die wenig bis gar nicht im Web vernetzt sind. Hier bleibt zu hoffen, dass die *MdC* weiterhin ihren Beitrag zur Grundvernetzung auch dieser Personen leisten kann. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die *MdC* über die Vernetzung ihrer Mitglieder auch Kooperationen und gemeinsame Projekte mit anderen Communities im Bildungsbereich durchführt. Problematisch ist es allerdings, Lehrpersonen zu erreichen, die überhaupt nicht im Internet sind oder keine Affinität zum Web haben. Dies wurde auch immer wieder in der *MdC* diskutiert. Hier müssten Werbemaßnahmen und Schulungen auch außerhalb des Webs angeboten werden. Dies wurde bislang noch nicht angegangen.

Ein Jahr ist vergangen seit der Gründung der *Maschendraht-Community*. Alle gemachten Erfahrungen und initiierten Verbindungen zwischen Menschen reichen weit über dieses Netzwerk hinaus. Welche Auswirkung die Gründung der *MdC* auf ihre Mitglieder und auf die Webgemeinde hatte, kann kaum abgeschätzt werden. Man stelle sich vor, alle Lehrpersonen seien im Web mit anderen vernetzt und würden dort gemeinsam Lehr-Lern-Erfahrungen reflektieren und didaktisch-methodische Fragen diskutieren. Hier liegt ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Deutschland. Vielleicht kann das Angebot zur Grundvernetzung in der *MdC* dazu einen kleinen Beitrag leisten. Die *MdC* steht zumindest jedem weiterhin offen – natürlich auch den Leserinnen und Lesern dieses Artikels.⁵

Literatur

Beer, D. (2008). Social network(ing) sites...revisiting the story so far: A response to Danah Boyd & Nicole Ellison. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 516–529.

5 **Danksagung:** Wir danken allen, die uns das letzte Jahr begleitet haben, für ihre Aktivität und Inspiration. Vor allem danken wir Jean-Pol Martin, Lutz Berger, den EduCampern und vielen, vielen anderen – nicht zuletzt den Mitgliedern der *Maschendraht-Community* für ein faszinierendes Jahr 2009.

- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper.
- Martin, J.-P. (2002a). Lernen durch Lehren (LdL). *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29(4), 2002, 3–9.
- Martin, J.-P. (2002b). „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel? *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6(1), 71–76.
- Martin, J.-P. (2009). *Lernziel Partizipationsfähigkeit und Netzsensibilität*. Verfügbar unter <http://de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:Jeanpol/guido> [30.10.2009]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009). *JIM 2009 – Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf> [26.02.2010].
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Schroeder, U. & Spannagel, C. (2008). Lernen mit Web-2.0-Anwendungen. Navigationen. *Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, 8(1), 59–79.
- Spannagel, C. & Schimpf, F. (2009). Öffentliche Seminare im Web 2.0. In A. Schwill & N. Apostolopoulos (Hrsg.), *Lernen im Digitalen Zeitalter. Workshop-Band. Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI 2009* (S. 13–20). Berlin: Logos.

Förderung von offenen Bildungsinitiativen an der Hochschule Der Innovationswettbewerb betacampus

1 Einleitung

Offene Bildungsinitiativen ermöglichen Studierenden eine aktive Mitgestaltung an Prozessen der Hochschulentwicklung. Dabei können diese sowohl ihre eigenen Ideen und Bedürfnisse in den Innovationsprozess einbringen, als auch an der Umsetzung mitarbeiten (Sporer & Jenert, 2008). Universitäten haben (zumindest teilweise) das Potenzial entdeckt, das in offenen Bildungsinitiativen für den Lebensraum Universität sowie für die Universität als öffentlichkeitswirksame Einrichtung steckt, und arbeiten vermehrt daran, die Initiativen von Studierenden gezielt zu unterstützen und zu fördern. Sporer, Dürnberger und Hofhues (2008) identifizieren drei Lösungsansätze und Perspektiven für die Förderung studentischer Partizipation: So müssen studentische Projekte zunächst initiiert, im nächsten Schritt in bestehende Studienstrukturen integriert sowie schließlich nachhaltig und institutionell verankert werden. Ein möglicher Weg, studentische Partizipation in diesem Sinne im Kontext der Universität zu verwirklichen, soll mit der Beschreibung des Innovationswettbewerbs „*betacampus*“ aufgezeigt werden.

2 Förderungsmöglichkeit für offene Bildungsinitiativen

betacampus wird im Jahr 2009 an der Universität Augsburg mit dem Ziel durchgeführt, den Bedarf und das Innovationspotenzial der Universitätsangehörigen aufzugreifen und diese zu ermuntern, ihre Ideen selbst umzusetzen. Auf diese Weise sollen Innovationen¹ im Universitätsalltag verankert werden. Zu diesem Zweck werden die Projektgruppen, die an diesem Wettbewerb teilnehmen, zielgerichtet gefördert und prämiert. Während der Laufzeit des Wettbewerbs, die sich in drei Phasen unterteilt, sind neben den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Projektgruppen zudem der Wettbewerbsbeirat, Mitarbeiter des Organisationsteams, Gutachter, Experten und Mentoren involviert.

1 Der Soziologe Rogers (2003) definiert Innovation (lat. Erneuerung oder Veränderung) als eine Idee, eine Methode oder ein Objekt, welches von Individuen als neu wahrgenommen wird. Eine Innovation unterscheidet sich von der reinen Invention durch die Akzeptanz und Weiterentwicklung durch Individuen und die Diffusion (Verbreitung) in einem System.

2.1 Charakteristik und Ziele von betacampus

Der Wettbewerb sucht innovative Ideen aus dem Feld der Informations- und Kommunikationstechnik (IuK). Der Hintergrund für diesen Fokus liegt in der Finanzierung und im Ursprung des Wettbewerbs: Er wird aus Mitteln in Höhe von 100.000 Euro ermöglicht, die das IT-Servicezentrum (ITS) der Universität Augsburg im April 2008 beim Wettbewerb „Campus Online“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft gewonnen hat.² Die verfügbaren Gelder werden für die Organisation des Wettbewerbs sowie für die Projektförderung verwendet.

An der Universität Augsburg ergibt sich aufgrund der hohen Anzahl von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Forschenden sowie der Diversifikation der Fächer und Studienrichtungen ein enormes Potenzial an Lead Usern. Die Theorie der Lead User (von Hippel, 2006) besagt, dass ein kleiner Anteil von Nutzerinnen und Nutzern eines bestimmten Segments (z.B. Markt, Bereich, Studienfach) Bedürfnisse verspürt, die der Großteil der Nutzerinnen und Nutzer im selben Segment erst später erfahren wird. Diese Lead User bringen selbst Innovation hervor, indem sie Produkte oder Prozesse ihren eigenen Ansprüchen gemäß modifizieren oder weiterentwickeln und diese Lösungen im Anwenderkreis verbreiten. *betacampus* setzt an diesem Punkt an und versucht, die Lead User für den Bereich der IuK zu identifizieren und einzubinden. Da an der Universität Augsburg Lead User-Potenzial sowohl bei Studierenden als auch dem wissenschaftlichen Personal gesehen wird, sind alle Universitätsangehörigen zur Teilnahme am Wettbewerb aufgerufen: Studierende können sich allein oder in interdisziplinär zusammengesetzten Teams einbringen. Diese Teams organisieren sich eigenständig oder können auch aus Lehrveranstaltungen hervorgehen. Sie sind in vielen Bereichen Experten für mögliche Innovationen in den täglichen Abläufen der Universität. Ebenso kann wissenschaftliches Personal der Universität Augsburg teilnehmen, welches aufgrund ihrer Mitarbeit an Forschungsprojekten und in zentralen Einrichtungen, wo häufig informelle Lösungen für Probleme gefunden werden müssen, bereits über ein hohes Innovationspotenzial verfügt.³ Ziel ist dabei, die unterschiedlichen universitären Zielgruppen an einen Tisch zu bringen: In Projekten sollen möglichst Studierende mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität zusammenarbeiten.

2 Das IT-Servicezentrum (ITS) entsteht 2006 als Dachorganisation für die bis dahin heterogenen und teils isolierten IuK-Strukturen der Universität Augsburg. Die IuK-Gesamtstrategie beinhaltet eine Integrations- und Servicestrategie sowie eine Innovationsstrategie. Als zentrale Steuerungseinrichtung soll das ITS dabei einen innovationsgeleiteten Forschungs- und Entwicklungsprozess über die Fakultäten hinweg vorantreiben. Grundlage hierfür ist die Konzeption eines virtuellen Kooperationsraumes (Inno-Lab), in dem Bedarf erhoben wird und darauf basierende Ideen in lauffähige Prototypen umgesetzt werden.

3 Der Fokus dieses Beitrags liegt aus der Perspektive offener Bildungsinitiativen an Hochschulen bei den teilnehmenden Studierenden. Die Mitarbeiterperspektive wird daher nicht näher beleuchtet.

Durch seinen Wettbewerbscharakter spricht *betacampus* nicht nur die Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, sondern motiviert sie durch projektgebundene Fördermittel zur selbständigen Umsetzung ihrer Ideen in alltagstaugliche Innovationen. Auf diese Weise können geeignete Lead User zu Innovationsentwicklungen stimuliert und die Interaktionskosten auf beiden Seiten so gut es geht minimiert werden. Interaktionskosten drücken sich bspw. in Zeit und Aufwand aus, die sowohl die Nutzerinnen und Nutzer (z.B. bei der Entwicklung der Idee und Konstruktion des Prototyps) als auch die Universität (z.B. bei der Gestaltung des Gesamt-Innovationsprozesses und der Bereitstellung einer Infrastruktur) tragen (Reichwald & Piller, 2006).

Mit seinem Konzept (Wettbewerbscharakter, Anreizsystem über Prämierung, begrenzter und in sich geschlossener Zeitraum) erfüllt *betacampus* somit wesentliche Anforderungen an eine Maßnahme zur Umsetzung von Open Innovation (Reichwald & Piller, 2006). Open Innovation⁴ ist ein neuer Ansatz in der Innovationsforschung, bei dem im Gegensatz zu herkömmlichen (geschlossenen) Innovationsprozessen in Organisationen, die meist zentral geplant und „top-down“ verordnet werden, Initiativen und Ideen „bottom-up“ gefördert und miteinbezogen werden. Als Quelle für neue Ideen kommen hierbei insbesondere die Nutzerinnen und Nutzer der bestehenden Produkte und Prozesse in der Organisation in Betracht. Open Innovation findet daher auch insbesondere dann statt, wenn Nutzerinnen und Nutzer an Wertschöpfungsprozessen teilhaben und von den Ergebnissen profitieren, wie es etwa die Lead User-Theorie (von Hippel, 2006) postuliert. Der Innovationswettbewerb *betacampus* fungiert als Katalysator und Enabler für offene Innovationsprozesse, indem er die beteiligten Projekte fördert und unterstützt. In diesem Sinne kann jede teilnehmende Projektgruppe in *betacampus* auch als offene Bildungsinitiative betrachtet werden. Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer haben die Gelegenheit, als Lernende und Lehrende zugleich aufzutreten und als Wissensproduzentinnen und Innovatoren zu agieren (Sporer & Jenert, 2008).

2.2 Ablauf und Durchführung

Die Organisation eines Innovationswettbewerbs bedarf einer sorgfältigen Planung und einer konsequenten Umsetzung durch zentrale Personen. *betacampus* ist daher in drei Phasen angelegt: die Einreichung der Ideenskizze, die Einreichung des Pro-

4 Den Begriff prägte der Wirtschaftswissenschaftler Chesbrough (2006) mit seiner Kritik an den gebräuchlichen Innovationsprozessen, die mit ihrer intern fokussierten Logik und Kontrolle der Innovationsfähigkeit in einer zunehmend vernetzten Welt enge Grenzen setzten. Organisationen sollten ihr Wissen stattdessen für andere Organisationen öffnen und gleichzeitig selbst auf externes Wissen zugreifen können.

jektplans und die Umsetzungsphase. Im Folgenden wird jede dieser drei Phasen kurz umrissen.

Erste Phase: Einreichung der Ideenskizze. Um die universitäre Öffentlichkeit auf den Wettbewerb aufmerksam zu machen, werden ab November 2008 in den Fakultäten Poster und Flyer angebracht und verteilt, die auf den Wettbewerb und eine Informationsveranstaltung für Interessierte im Dezember hinweisen. Als weitere Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit werden Informationen in der lokalen Zeitung, in Studentenforen sowie auf der *betacampus*-Website platziert. Bis zum 16. Januar 2009, der Deadline für die Einreichung der Ideenskizzen, gehen insgesamt 43 Projektideen ein. Aus diesen wählen die Gutachter in einer Jurysitzung 36 Ideen für die zweite Phase aus.

Zweite Phase: Einreichung des Projektplans. Ziel der zweiten Phase ist es, bis zum 27. März 2009 die skizzierten Ideen weiterzuentwickeln und in einem Projektplan zu konkretisieren. Den Projektgruppen steht dabei jeweils ein von der Jury zugeteilter Experte helfend zur Seite. Mit dessen Unterstützung sollen auch mögliche Kooperationen mit anderen Projektgruppen oder Modifikationen der Projektidee umgesetzt werden. Im Verlauf dieser Phase scheiden einige Projektgruppen auf eigenen Wunsch aus dem Wettbewerb aus. Die Entscheidung über die endgültig geförderten Projekte erfolgt auf der Grundlage der von der Jury angefertigten Gutachten zu den eingereichten Projektplänen. Sie obliegt dem Wettbewerbsbeirat. Am 20. April 2009 endet die zweite Phase mit der Bekanntgabe der 15 geförderten Projekte, welche die IuK-Cluster „Unterstützung der Lehre“, „Campusmanagement“, „Portale“ und „allgemeine Unterstützung“ abdecken.⁵ Entsprechend der Zielsetzung des ITS müssen die neuen Angebote für die Kunden einfach nutzbar und für die IuK-Anbieter gut pflegbar sein. Daher sollen die Angebote in bestehende Infrastrukturen integriert werden und die Projektgruppen soweit wie möglich bereits etablierte Standardanwendungen nutzen. Aus diesem Grund wird beispielsweise einem Teil der Projektgruppen der Einsatz des Content Management Systems „Drupal“ für die Umsetzung ihrer Ideen nahegelegt: Sie sollen auf zentral eingestellte Programmierer zurückgreifen, um eine aufeinander abgestimmte und effiziente Implementierung mit Drupal zu erreichen.

Dritte Phase: Umsetzung der Projekte. Die dritte Phase des Innovationswettbewerbs ist die Umsetzungsphase. Sie wird offiziell mit einem Workshop, den das Organisationsteam des *betacampus* veranstaltet, am 15. Mai 2009 eingeleitet. Zur Projektdokumentation und öffentlichen Präsentation des Projektfortschritts sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Projekt-Blog führen. Bei Problemen oder Fragen stehen die Expertinnen sowie Mentoren den Teilnehmerinnen und Teilnehmern weiterhin unterstützend zur Seite. Nach einer Verlängerung der ur-

5 Für eine detaillierte Übersicht der Projekte siehe http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/its/aktuell/Von_KaffeePod_bis_UniNAVI.html (11.03.2010)

sprünglichen Wettbewerbslaufzeit soll der Großteil der Projekte voraussichtlich Anfang 2010 abgeschlossen sein. Gegen Ende des Wettbewerbs sollen die besten Projekte ausgezeichnet und öffentlich präsentiert werden.

3 Chancen vs. Grenzen

Mit der Durchführung eines Innovationswettbewerbs und der Integration von offenen Innovationsprozessen betritt die Universität Augsburg im Jahr 2008 Neuland auf dem eigenen Campus. Dieser Abschnitt soll die Chancen und Grenzen verdeutlichen, die sich für die Projektgruppen als Teilnehmer sowie die Universität als Veranstalter bei solch einem Projekt ergeben.

3.1 Chancen vs. Grenzen auf Projektebene

Autonomie vs. Anforderungen und Begleitung. Den Projektmitgliedern bietet sich durch die Teilnahme am Innovationswettbewerb die Chance, ein eigenes Projekt selbständig und eigenverantwortlich umzusetzen. Dies beginnt bereits bei der Ideengenerierung in Phase 1, in der den Einreichenden maximaler Freiraum zur Formulierung und Skizzierung eingeräumt wird. Nach der Konkretisierung der Skizze in Phase 2 in Form des Projektplans können die Gruppen den Bau ihres Prototyps in der Implementierungsphase mit einem sehr hohen Grad an Autonomie vollziehen. Trotzdem sind die Projektgruppen nicht so frei, wie sie im Sinne der Open Innovation sein könnten, da sich durch die spezifischen Universitätsstrukturen besondere rechtliche und bürokratische Vorgaben für die Durchführung des Wettbewerbs ergeben.⁶ Zudem kann sich der hohe Grad an Selbstorganisation für die Projektgruppen auch belastend auswirken. Hilfe und Anleitung wird den Projektgruppen bei *betacampus* in Form von Anforderungen an die Projekte in Phase 2 (vgl. Abschnitt 2.2) zur Verfügung gestellt. So grenzen die verlangte Planung von Meilensteinen im Projektplan, die vorgegebene Förderhöhe sowie die zweckgebundene Zuweisung der Fördergelder durch die Jury die Autonomie zwar merklich ein, doch sie sorgen mit ihrer Strukturierung auch für eine bessere Planungssicherheit, die Gruppen ohne Projekterfahrung zugutekommt.

Lernerfolg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vs. Ergebnisorientierung aufgrund der Wettbewerbsziele. Die Institution Universität soll den Studierenden ein möglichst umfassendes Fächerspektrum (Universalität) und wissenschaftsbezogene Be-

6 Hierunter fallen Vorgaben zur Vergabe der finanziellen Mittel ebenso wie zur Einstellung von Hilfskräften oder zur Beschaffung von Sachmitteln, aber auch die Verwendung von vorgegebe-

rufsqualifikationen vermitteln.⁷ Das primäre Ziel des Innovationswettbewerbs ist allerdings nicht der Lernzuwachs der Projektgruppenmitglieder, sondern die Erzielung von nutzbaren Projektergebnissen in Form neuer oder verbesserter IuK-Angebote. Bei der Durchführung eines solchen Wettbewerbs lastet daher ein großer Erfolgsdruck auf der Wettbewerbsleitung, der sich wiederum auf die Projektgruppen auswirkt: „Verspielte“ Gelder, die sich in gescheiterten Projekten äußern, gefährden den Erfolg des gesamten Wettbewerbs, da dieser ohne Ergebnisse als Fehlinvestition abgetan werden könnte. Aus diesem Grund hat die Wettbewerbsleitung ein großes Interesse daran, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer so zu unterstützen, dass sie bestmögliche Projektergebnisse liefern. Sie sollen deshalb lernen, optimal in der Gruppe miteinander zu arbeiten, ihr Projekt sinnvoll zu managen und gleichzeitig bei Problemen unterstützt werden. Denn je besser die Arbeit im Projektteam organisiert ist und je mehr Unterstützung die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer in den verschiedensten Bereichen ihres Projekts erhalten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Projektabschlusses. Auch wenn das Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer also nicht als primäres Ziel eines Innovationswettbewerbs gilt, so ist es doch aufgrund des Wunsches nach einem positiven Projektabschluss gewährleistet. Solange diese Leitlinie verfolgt wird, misst sich der Gewinn der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht ausschließlich in finanziellen Mitteln zur Umsetzung ihrer Ideen, sondern auch in den erworbenen Kompetenzen (Soft Skills, Wissen zu Gruppenarbeit und Projektmanagement, Projekterfahrung).

Förderung vs. Bezahlung. Mit der finanziellen Unterstützung der Projektgruppen soll Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Studierenden ermöglicht werden, Ideen umzusetzen, die sie sonst nicht oder nur für einen kleineren Kreis implementieren hätten können. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können mit den bewilligten Geldern entweder selbst an der Universität angestellt werden (z.B. als studentische Hilfskraft) oder diese als Sachmittel für Werkverträge oder zur Beschaffung von Geräten bzw. Software nutzen. Eine „Barauszahlung“ der Fördersumme an die Projektgruppen ist für die Universität nicht möglich, so dass die Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmer von außen und rechtlich betrachtet durch den Abschluss von Arbeits- oder Werkverträgen für die „Erbringung von Leistungen“ für die Universität „bezahlt“ werden. Dies ist eine unvermeidbare bürokratische Gegebenheit, die dem Fördergedanken jedoch nicht widerspricht. Im Vergleich mit Marktpreisen fällt ihre vermeintliche finanzielle „Entlohnung“ dafür natürlich gering aus. So sind sich die einzelnen Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmer bei *betacampus* durchaus darüber im Klaren, dass viele ihrer Projekte

nen technischen Systemen (z.B. CMS oder andere Plattformen) aufgrund von bereits an der Universität verwendeten und standardisierten Anwendungen.

7 vgl. z.B. Bayerisches Hochschulgesetz (2006).

als „normale“ Aufträge weit mehr Geld gekostet hätten als die Umsetzung im Rahmen des Wettbewerbs. Andererseits hätten die IuK-Anbieter der Universität diese Vielzahl und Vielfalt an Projekten ohne den Wettbewerb – sowohl ohne die zusätzlichen finanziellen Mittel, die Eigeninitiative aller Beteiligten als auch den Input an Ideen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – nicht umsetzen können. Somit ergibt sich für beide Seiten (Teilnehmerinnen und Teilnehmer, IuK-Einrichtung) ein Nutzen, von dem außerdem Dritte (übrige Angehörige der Universität) profitieren.

Innovative Ideen der Lead User vs. Bedarf der „normalen“ Nutzerinnen und Nutzer. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von *betacampus* haben sich bereits durch ihre Entscheidung, am Wettbewerb zu partizipieren, als interessierte Universitätsangehörige mit Ideenpotenzial zu erkennen gegeben. Unter dem Blickwinkel der Lead User-Theorie haben sie das Potenzial dazu, ihre innovativen Gedanken in ein Pilotprojekt zu überführen. Dabei ergibt sich jedoch ein typisches „Henne-Ei-Problem“, welches vielen Innovationsprozessen innewohnt: Einerseits lässt sich der Erfolg einer Innovation im Vornherein nicht antizipieren. Denn der Bedarf, den die Lead User verspüren, ist dem Großteil der „normalen“ Nutzerinnen und Nutzer noch gar nicht bekannt – und die Gefahr besteht, dass er es nie sein wird. So könnten Ideen eingereicht und gefördert werden, die im Endeffekt nicht in den größeren Anwenderkreis diffundieren, weil sie vom Großteil der Nutzerinnen und Nutzer als nicht nötig erachtet werden. Andererseits wären Innovationen ohne das Eingehen von solchen Risiken grundsätzlich nicht möglich; potentielle Nutzerinnen und Nutzer würden nie etwas von der Idee erfahren, auch wenn sie die Lösung für ein Problem dringend benötigten. *betacampus* versucht, diesem Dilemma durch den Einsatz des Gutachtergremiums zu begegnen. In den Jurysitzungen werden neben der Innovativität, also der empfundenen Neuartigkeit einer Einreichung, in einer mehrstufigen Matrix ebenfalls die Möglichkeit der Einbindung in die bestehenden Universitätsstrukturen sowie die Nachhaltigkeit als Kriterien in die Förderungsentscheidung mit einbezogen.

3.2 Chancen vs. Grenzen auf Universitätsebene

Gesamtuniversitäre, offene Bildungsinitiativen vs. Hochschule als Expertokratie. Die Anwendung von offenen Innovationsstrategien stößt an Universitäten im Grunde genommen auf sehr gute Bedingungen: So besteht beispielsweise ein großes Potenzial an Lead Usern (Studierende und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) und die relative Autonomie der einzelnen Fakultäten und Bereiche lässt auf eine Affinität zu *Bottom-up*-Initiativen schließen. Dennoch kann diese, für Open Innovation förderlich wirkende, Autonomie auch der Grund für die Verhinde-

rung einer bereichsübergreifenden Innovationsdiffusion sein. Denn wenn kaum Kooperationen zwischen unterschiedlichen Fachbereichen bestehen und das Verhältnis der Expertinnen und Experten zur Zentralverwaltung von Spannungen geprägt ist, „können bereits diese kulturellen Barrieren die Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft hemmen“ (Seufert, 2008). Diese Barrieren, die sich durch die spezielle Struktur der Universität ergeben, beschreibt Scheidegger (2001) in seinem „Organisationsmodell der Expertokratie“ detailliert.⁸

Ein weiterer Faktor, der sich einem gesamtuniversitären Innovationsprozess in den Weg stellt, ist, dass die Bindung und Anerkennung in der Scientific Community für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (die Expertinnen und Experten) erstrebenswerter ist als eine Bindung an die eigene Hochschule (Seufert, 2008). Dementsprechend verfügt die Hochschulleitung nicht über ausreichende Einflussmöglichkeiten, um erforderliche Veränderungen herbeizuführen. Genau diese Macht wäre aber notwendig, um die unterschiedlichen Zielvorstellungen der einzelnen Akteure an Hochschulen zu einem gemeinsamen Ziel zu führen. Auch auf der Ebene der Studierenden können sich Barrieren einstellen. So bestätigen die *betacampus*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer etwa, dass nur ein Bruchteil der Universitätsangehörigen Interesse zeigt, sich in einem solchen Wettbewerb zu engagieren und dies aufgrund einer zu geringen Identifikation mit der Institution Universität.

Für einen ganzheitlichen Ansatz mit dem Ziel, Innovationen großflächig an der gesamten Universität zu verankern, ist es folglich unabdingbar, auf die Unterstützung einer fakultätsübergreifenden Struktur mit ausreichender Macht zugreifen zu können. Im konkreten Fall des Innovationswettbewerbs *betacampus* sind die Voraussetzungen für eine derartige Gegensteuerung mit dem bereichsübergreifenden Konzept des IT-Servicezentrums der Universität Augsburg gegeben. Dementsprechend kann eine Ausweitung der durch den Wettbewerb entstandenen Prototypen über mehrere Fakultäten unterstützt werden, so dass diese nicht in einzelnen Bereichen „versanden“, wie es bei der eigenständigen Umsetzung von Ideen durch Einzelne bisher häufig der Fall war. *betacampus* nutzt hier also absichtlich die Gelegenheit, mit Aspekten des geschlossenen Innovationskonzepts stärker zu steuern.

Einbettung in vorhandene Hochschullandschaft vs. open Innovation. Innovationen haben an Universitäten nur dann eine Chance, wenn sie sich in die bestehende Landschaft einfügen. Eine Organisation von solchem Ausmaß kann nicht funktionieren, indem bestehende Strukturen im Sinne der kreativen Zerstörung (Schumpeter, 1993) verworfen werden, um neue ad hoc zu installieren. Im Kontext von *beta-*

8 Darin identifiziert Scheidegger auf Ebene der Wissenschaftler und der Hochschulleitung folgende Aspekte: das Wissen der Lehrstuhlinhaber und ihr Einfluss als Experten, die kollegialen Organisationsstrukturen und demokratischen Entscheidungsprozesse sowie die bürokratische Organisation des administrativen Bereichs.

campus kennen die Nutzerinnen und Nutzer die Prozesse und Strukturen der Hochschule allerdings nicht im nötigen Detail und hätten noch dazu gar nicht die Macht, sie zu verändern oder zu „zerstören“. Daher agieren als „vermittelnde Instanzen“ sowohl Wettbewerbsbeirat als auch Jury zwischen Nutzerinnen und Nutzern (Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern) und Anbietenden (IuK-Einrichtungen). Sie überprüfen zudem während der ersten beiden Wettbewerbsphasen die innovativen Ideen der Nutzerinnen und Nutzer aus ihrer Expertensicht auf Machbarkeit und Möglichkeit der Einbindung in die bestehenden Strukturen der Universität. Damit scheiden von Beginn an Innovationen aus, die nicht zu der bestehenden Infrastruktur passen bzw. dort prinzipiell nicht oder nur mit hohem Aufwand integrierbar sind – ein Ansatz, der einer offenen Innovation streng genommen widerspricht. Dieses Vorgehen ist aber im Rahmen von *betacampus* durchaus sinnvoll, da Innovationen und nicht nur Inventionen angestrebt werden. Denn ohne Verbreitung, schnelle Akzeptanz durch die Nutzerinnen und Nutzer und die Möglichkeit einer einfachen Anwendung der umgesetzten Ideen kann der Wettbewerb sein Ziel nicht erfüllen.

*Senkung der Interaktionskosten*⁹ vs. *erhöhte Transaktionskosten*¹⁰. Methoden wie Innovationswettbewerbe senken die Interaktionskosten auch aus Herstellersicht (Reichwald & Piller, 2006). Für die in ihren finanziellen Möglichkeiten eingeschränkte Universität bietet die Nutzerintegration im offenen Innovationsprozess daher die Chance, die Entwicklung von Innovationen anzugehen, auch wenn dafür nur ein geringes Budget zur Verfügung steht. Die Erfahrung bei *betacampus* zeigt, dass die Interaktionskosten durch den Wettbewerb in der ersten und zweiten Phase gesenkt werden können. Als es in die Umsetzungsphase geht, führen allerdings die Vorgaben zur Verwendung der Fördermittel zu stark erhöhten Transaktionskosten: Für die Teilnehmer der 15 Projektgruppen müssen beispielsweise Verträge mit einer kurzen Laufzeit entsprechend der Höhe des Projektbudgets ausgestellt werden, was zu Zeitaufwand sowohl auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (z.B. Ausfüllen der Formulare, Beschaffung der erforderlichen Unterlagen) als auch auf Seiten der Universität führt (z.B. Antragsbearbeitung und Vertragsausstellung durch die Personalabteilung, Koordination durch das Organisationsteam). Auch die Ausgabe von Sachmitteln erfordert zusätzlichen Einarbeitungs- und Bearbeitungsaufwand des Organisationsteams (z.B. Sachmittelbeschaffung aus verschiedensten Bereichen, Abschluss von Werkverträgen, Freigabe von Mitteln) sowie Zeitaufwand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für das Einholen von Angeboten und Preisinformationen. So liegen die Transaktionskosten in der dritten Phase des

9 Interaktionskosten bezeichnen den Zeiteinsatz und (nicht-monetären) Aufwand bei einer Beteiligung an Innovationsvorhaben (Reichwald & Piller, 2006).

10 Transaktionskosten entstehen durch die Benutzung eines Marktes und umfassen bspw. Kosten der Anbahnung, Vereinbarung, Abwicklung, Kontrolle und Anpassung (Reichwald & Piller, 2006).

Wettbewerbs deutlich über dem Zeitaufwand, der im Innovationsprozess für die Verwaltung fest beschäftigter Mitarbeiter bzw. für die Sachmittelausgabe in etablierten Organisationsstrukturen anfallen würde.

Freiheit der Innovatoren vs. Einschränkung durch Vorgaben. Im Wettbewerbskonzept wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern relativ viel Freiraum für Selbstorganisation eingeräumt. Allerdings ist die Verwendung der Fördermittel aufgrund des Hochschulrechts mit besonderen Vorgaben verbunden. So können die finanziellen Mittel im Wettbewerb nicht völlig frei als eine Art Spielgeld verwendet werden, um damit etwa „Serious Play“ (Schrage, 2008), eine Methode für nutzerbasierte Innovation, zu betreiben. Während des Wettbewerbsverlaufs kommt es aufgrund bürokratischer Hürden zudem teils zu erheblichen Verzögerungen bei Vertragsausstellungen und Sachbeschaffungen. Hinzu kommt die Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem bürokratischen „Papierwust“, den das Organisationsteam zwar zum Teil vorstrukturieren kann, der aber in den meisten Fällen von den Projektgruppen selbst zu erledigen ist. Daraus können mehrere Schwierigkeiten für den Innovationswettbewerb entstehen: Die verwaltungsbedingten Verzögerungen gefährden nicht nur die Einhaltung der von den Gruppen im Voraus berechneten Termine und damit die Erreichung der Meilensteine. Es können in diesem Zusammenhang auch ein ernsthafter Schaden für die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie ein Vertrauensverlust in den innovativen Charakter des Wettbewerbs auftreten. Die Vorteile eines sogenannten Spielgeldes werden hinfällig, wenn damit nicht wirklich „gespielt“ werden kann. Die Universität behindert sich folglich selbst in gewissem Maße: Der schnelle Umsetzungswille der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stößt auf langwierige bürokratische Prozesse und rechtliche Hürden.

4 Handlungsempfehlungen

Um aus einfachen Ideen von Lead Usern innovative Projekte entstehen zu lassen, sind bestimmte förderliche Rahmenbedingungen notwendig. Diese umfassen eine geeignete Infrastruktur, finanzielle Mittel, Unterstützung bei der Organisation, Foren mit moderierter Kommunikation sowie Vernetzung in die universitäre Öffentlichkeit und institutionelle Verankerung. Auf Grundlage der Erfahrungen im Rahmen von *betacampus* lassen sich daher Handlungsempfehlungen für Innovationswettbewerbe an Universitäten ableiten:

Unterstützung der Zusammenarbeit. Den Projektgruppen sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, sich miteinander auszutauschen. Die Verwendung von geeig-

neten Plattformen für die Kollaboration (Groupware, Blogs, Content-Management-Systeme, Online-Dateiablage) hilft den Gruppen beim Austausch und der Verwaltung während der Zusammenarbeit. Dabei sollte jedoch auf eine Auswahl (Reduzierung) bzw. Integration verschiedener elektronischer Angebote geachtet werden, da sich Nutzerinnen und Nutzer durch eine riesige Auswahl an Angeboten abgeschreckt fühlen könnten. Aus diesem Grund sollte eine Groupware mit einem dreistufigen System eingerichtet werden, das jedem ermöglicht, die Groupware den eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend individuell zu nutzen:

- *Dokumentation*: Alle Informationen, die an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausgegeben wurden oder für diese relevant sind, können auf der Plattform nachgelesen werden. Des Weiteren können die Gruppen hier ihre eigenen Fortschritte im Projekt festhalten.
- *Austausch*: Ein Forum und eine Dateienablage ermöglichen den Projektgruppen, miteinander zu kommunizieren und sich auszutauschen.
- *Groupware*: Wer möchte, kann das gesamte Spektrum der angebotenen Groupware nutzen und sein ganzes Projekt hierüber planen und koordinieren.

Durch das Stufensystem wird den Projektgruppen einerseits eine vollständige Lösung zur Projektarbeit angeboten, andererseits aber auch der Freiraum gelassen, beispielsweise mit E-Mails oder Google Docs andere Wege der Kommunikation oder Zusammenarbeit zu nutzen. Ein Faktor, der laut der Evaluation wesentlichen Einfluss auf die Zufriedenheit und das Autonomiegefühl der Projektgruppen hat. Zudem sollte die Möglichkeit gemeinsamer Veranstaltungen im Sinne eines Kick-Offs oder eines Workshops zum Projektmanagement o.ä. bei der Wettbewerbsplanung in Erwägung gezogen werden. Persönlicher Kontakt unter den Projekten wird von der Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewünscht.

Informationspolitik und Öffentlichkeitsarbeit. Die Transparenz in der Wettbewerbsorganisation und -planung, also eine stetige und durchdachte Informationspolitik von Seiten der Wettbewerbsorganisatoren in Richtung der teilnehmenden Projektgruppen ist ein wichtiges Kriterium für den Erfolg eines Innovationswettbewerbs. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten von Beginn an die exakten Anforderungen sowie den zeitlichen Rahmen für die jeweiligen Phasen kennen. Auch eine gute Öffentlichkeitsarbeit kann helfen, den Wettbewerb im kollektiven Bewusstsein der Hochschulangehörigen zu verankern. Dies kann über Informationsveranstaltungen sowie auf einschlägigen Webseiten bzw. mit Hilfe von Newslettern geschehen. Des Weiteren sollte geprüft werden, ob eine Präsenz in Social Networks und anderer Web-2.0-Software sinnvoll sein kann. Die Zielgruppe sollte dort abgeholt und informiert werden, wo sie sich aufhält.

Personelle und finanzielle Ressourcen. Für einen reibungslosen Ablauf eines Innovationswettbewerbs bedarf es mindestens einer Person, die als Hauptverantwortlicher die gesamte Organisation des Wettbewerbs überblickt und Aufgaben delegiert. Diese kann beispielsweise eingebunden sein in ein Organisationsteam aus wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeitern, das als ständiger Ansprechpartner fungiert und so beispielsweise den Kontakt zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und verschiedenen universitären Stellen herstellt. Zu den weiteren Aufgaben des Organisationsteams zählen vor allem auch die Vorbereitung und Durchführung von Workshops sowie von Informationsveranstaltungen. Wichtig ist dabei vor allem eine gut durchdachte Organisation im Vorfeld des Wettbewerbs, inklusive Absprachen mit beteiligten Stellen der Universität, sowie eine umfassende Informierung der Projektgruppen bezüglich Abläufen und Ansprechpartnerinnen und -partnern während des gesamten Wettbewerbsverlaufs. Folglich ist eine permanente Besetzung des Organisationsteams mit ausreichend Personal essentiell für eine gute Wettbewerbsorganisation. Aus diesem Grund sollte je nach Größe des Wettbewerbs mindestens eine wissenschaftliche Arbeitskraft Vollzeit für das Team arbeiten und von mehreren studentischen Hilfskräften unterstützt werden. Zudem müssen ausreichend finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden, über deren Vergabe das Organisationsteam wacht.

Regelmäßige Treffen zur Projektbegleitung. Je innovativer Projektideen sind, desto weniger können in den meisten Fällen zu Beginn der Umsetzungsphase alle Anforderungen und Probleme überblickt werden. Da das jeweilige Projektteam sich zudem im Normalfall nicht mit der vorhandenen Infrastruktur der Universität auskennt, sind ständige Neujustierungen der Projektverlaufsplanung unumgänglich. Dazu sollte jedem Projekt eine Expertin oder ein Experte aus einer dem Projekthalt verwandten Einrichtung zur Seite gestellt werden. Mit diesem sollten regelmäßige Treffen stattfinden, die je nach Länge der Projektlaufzeit im Vorfeld festgesetzt werden sollten. So können Probleme frühzeitig erkannt und gelöst und einem möglichen Scheitern von Projekten kann dadurch vorgebeugt werden.

5 Zusammenfassung und Fazit

An der Universität Augsburg wurde mit dem Innovationswettbewerb *betacampus* versucht, offene Bildungsinitiativen zu unterstützen, im Sinne des Lead User-Ansatzes zu fördern und diese für die Ergänzung des IuK-Angebots sowie als öffentlichkeitswirksames Projekt zu nutzen. Ob ein solcher Wettbewerb prinzipiell in der Lage ist, offene Bildungsinitiativen zu fördern, wurde im Rahmen dieses Beitrags im Abschnitt „Chancen vs. Grenzen“ aus der Sicht der Projekte sowie der Universität diskutiert.

Die Autoren sind zu dem Schluss gekommen, dass ein Innovationswettbewerb unter bestimmten Voraussetzungen ein geeignetes Instrument sein kann, eine solche Förderung zu ermöglichen. Der Einsatz von offenen Innovationsprozessen kann dabei wichtige Impulse und Ansatzpunkte liefern, um bestehende Innovationsmodelle, die bisher überwiegend mit geschlossenen Innovationsprozessen arbeiten, zu öffnen und auf diese Weise neue Perspektiven und Möglichkeiten für die Implementierung von offenen Bildungsinitiativen an Universitäten aufzuzeigen. Dennoch kann in einem solchen Rahmen nicht vollständig auf geschlossene Innovationsprozesse verzichtet werden, da diese bspw. die Projektgruppenorganisation oder auch die Möglichkeit der Einbindung der Projekte in die vorhandenen Strukturen erst ermöglichen. *betacampus* zeigt, dass es auf den richtigen Mix aus geschlossenen und offenen Innovationsprozessen ankommt, der an die Gegebenheiten der jeweiligen Universität angepasst werden muss. *betacampus* kann dabei durch sein unterstützendes Wettbewerbskonzept, die engagierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie das innovative Potenzial der teilnehmenden Projekte als Orientierungshilfe für künftige Innovationswettbewerbe an Universitäten fungieren. Die Voraussetzungen hierfür wurden in diesem Beitrag mit den Handlungsempfehlungen aufgezeigt. Es muss folglich vor einer Wettbewerbsdurchführung zunächst überprüft werden, inwieweit hemmende Faktoren den Wettbewerbsverlauf beeinträchtigen könnten und welche Maßnahmen zur Unterstützung der Projektgruppen umgesetzt werden müssen, um einen solchen Wettbewerb zum Erfolgsprojekt werden zu lassen.

Literatur

- Chesbrough, H. W. (2006). *Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Reichwald, R. & Piller, F. (2006). *Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Scheidegger, U. M. (2001). *Management des Strategieprozesses an Universitäten*. Dissertation, Universität St. Gallen. Bern: Haupt.
- Schrage, M. (2008). *Serious play. How the world's best companies simulate to innovate*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Schumpeter, J. A. (1993). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (7. Aufl). Tübingen: UTB.
- Seufert, S. (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning*. Wiesbaden: VS.
- Sporer, T. & Jenert, T. (2008). Open Education: Partizipative Lernkultur als Herausforderung und Chance für offene Bildungsinitiativen an Hochschulen. In: S. Zauchner,

- P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule* (S. 39–49). Münster: Waxmann .
- Sporer, T., Dürnberger, H. & Hofhues, S. (2008). *Partizipation von Studierenden an Hochschulen als offene Innovationsstrategie? Fallbeispiele, Erfahrungen, Perspektiven* [Dokumentation eines Thementisches]. Verfügbar unter: <http://www.imb-uni-augsburg.de/medienlabor/biblio/partizipation-studierenden-hochschulen-offene-innovationsstrategie-fallsbeispiele> [24.11.2010].
- von Hippel, E. (2006). *Democratizing innovation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Metareflexion zu Maschendraht und betacampus Veränderung epistemischer Überzeugungen durch offene Bildungsinitiativen

1 Lehren und Lernen: Rollenverteilungen, Rollenzuschreibungen

Jan Elen, Professor am Centre for Instructional Psychology and Technology an der traditionsreichen Katholischen Universität Leuven (Belgien), sagte mir einmal, als wir über den Umgang von Dozierenden mit Studierenden an der Universität sprachen „If you treat (university) students like children, then they will behave like children. If you treat them like researchers, then they will behave like researchers.“ Dieser Satz birgt weit reichende Konsequenzen in sich: Er kennzeichnet erstens Bedingungen, unter denen das Lernen und die Lernmöglichkeiten Studierender an der Hochschule sich verändern. Er macht zweitens deutlich, dass die Einstellungen Lehrender zu den Lernenden und zu Lehr-Lern-Prozessen das Lernverhalten und den Lernerfolg beeinflussen. Er weist drittens darauf hin, dass die Rollenverteilungen und Rollenzuschreibungen, die die Universitätsgeschichte (seit Gründung der Universität Bologna im Jahr 1088) kennzeichnen, nicht in Stein gehauen, sondern durchaus wandlungsfähig sind. Allerdings ist eine solche Veränderung nicht trivial – eben wegen der historischen Fundierung der Rollen, die durch ein extrem asymmetrisches Wissens-, Handlungs- und Machtgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet sind. Das Bild vom Lehr-Lern-Prozess ist das der möglichst getreuen Übermittlung des Wissens und der Gelehrtheit der Lehrenden an die Lernenden, die eine passiv-rezeptive Rolle einnehmen. Dieses Bild war über Jahrhunderte hinweg aus mehreren Gründen überaus funktional: Der Zugang zu Wissensressourcen war extrem beschränkt – handgeschriebene Bücher, die nicht ohne weiteres vervielfältigt werden konnten – und gehörte zu den Privilegien der Lehrenden. Die „Vorlesung“ als Weg der Übermittlung des in den Ressourcen kanonisierten Wissensbestandes gehörte somit zu den zentralen Wegen der Partizipation an der Wissenschaft. Die Zahl der Lernenden war extrem gering – es lagen also Arbeitsbedingungen vor, wie sie heute manche Eliteuniversitäten in den USA bieten (z.B. Harvard). Die Übermittlung hatte nur an wenige Personen zu erfolgen und wurde intensiv begleitet, überwacht und evaluiert.

Die heutige allgemeine Studiensituation ist natürlich eine gegenteilige, sie ist durch nahezu unbegrenzte Verfügbarkeit von Wissensressourcen, durch rasche Veränderung der Wissensbestände und durch einen weitaus höheren Anteil an Studierenden gekennzeichnet. Die Rollenverteilungen und Rollenzuschreibungen im Lehr-Lern-Prozess ändern sich jedoch nicht annähernd in der Geschwindigkeit, in der sich Innovationen (gewünschter und ungewünschter Art) im Lehr-Lern-Prozess selbst ereignen. Einer der Gründe für die Trägheit in der Adaptation der Rollenverteilungen und Rollenzuschreibungen ist, dass hierfür eine Reformierung der Überzeugungen von Lehrenden notwendig ist, was die Natur des Wissens, die Natur von Lernprozessen und die Aktivitätsmuster von Lehrenden und Lernenden angeht. Solche „epistemischen Überzeugungen“ werden nur selten thematisiert und explizit zum Gegenstand der professionellen Entwicklung von Lehrenden gemacht. Für die Professionalisierung der Hochschullehre ist jedoch die Veränderung epistemischer Überzeugungen als Grundlage für professionelle Entwicklung ein wichtiger Baustein.

Im Folgenden wird das Konzept der „epistemischen Überzeugungen“ skizziert; insbesondere wird es in dem Kontext der Hochschullehre analysiert. Die in diesem Band dokumentierten Projekte offener Bildungsinitiativen enthalten viel Potenzial, zu einer Veränderung der epistemischen Überzeugungen beizutragen, wie abschließend in Kommentaren zu zwei ausgewählten Projekten gezeigt wird.

2 Epistemische Überzeugungen von Lehrenden

Epistemische Überzeugungen bezeichnen die subjektiven Auffassungen von Menschen über die Natur von Wissen und Lernen. Diese subjektiven Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit oder die Aussagekraft neuer Informationen und neuer Lerninhalte beeinflussen Informationsverarbeitung, Lernverhalten, Lernmotivation und Lernleistung von Individuen. Sie spielen sowohl im Alltagsleben als auch in Studium und Beruf eine wichtige Rolle. Die individuelle Epistemologie wird mittlerweile als eine wichtige Komponente des informellen Wissens von Lernenden erkannt, die eine bedeutende Rolle bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen spielt. Die Relevanz epistemischer Überzeugungen zeigt sich aber nicht nur in der Forschung, sondern auch im täglichen Lehr-Lern-Geschehen: Lehrende, die anerkennen, dass Lernende über bestimmte epistemische Überzeugungen verfügen und diese zur Grundlage von Lernentscheidungen machen, sehen die Lernenden mit anderen Augen (Hasanbegovic, Gruber, Rehrl & Bauer, 2006). Es gelingt ihnen einfacher, Stärken und Schwächen und damit den Förderungsbedarf der Lernenden zu erkennen und die Lernsituation angemessen zu gestalten. Die Untersuchung der Entwicklung epistemischer Überzeugungen orientiert sich heutzutage weitgehend an den Arbeiten von Schommer (1990), die den

ersten wichtigen Fragebogen auf diesem Feld konstruierte. Sie unterschied vier Komponenten von epistemischen Überzeugungen. (1) *Angeborene Begabung*: Dies stellt – bei hoher Ausprägung – die Auffassung dar, akademischer Erfolg sei weitgehend vererbt und nicht ohne weiteres beeinflussbar. (2) *Wissenserwerb als einfache Faktenresorption*: Dies stellt – bei hoher Ausprägung – die Auffassung dar, Wissen bestehe in objektiver Form beim Lehrenden und müsse nur zu den Lernenden übermittelt und von diesen aufgenommen werden. (3) *Schneller Lernprozess*: Dies stellt – bei hoher Ausprägung – die Auffassung dar, Wissen könne entweder schnell und leicht aufgenommen werden oder gar nicht. (4) *Gewissheit von Erkenntnis*: Dies stellt – bei hoher Ausprägung – die Auffassung dar, Wissen könne zu absoluter Gewissheit werden, die Wahrheit könne entdeckt werden. Es konnte gezeigt werden, dass diese Überzeugungen die Qualität des Lernens und des Verstehens beträchtlich beeinflussen; beispielsweise erwies sich die Überzeugung, dass Lernen schnell gehe, als guter Prädiktor für das Aufstellen übervereinfachender Schlussfolgerungen, für schlechte Transferleistungen und für unangemessen hohe Leistungsselbsteinschätzungen. Die Überzeugung, Wissen sei gewiss, prädiizierte unangemessene Verabsolutierungen von Aussagen.

3 Epistemische Überzeugungen in der Hochschullehre

Nicht nur Lernende besitzen epistemische Überzeugungen, sondern auch Lehrende. Die epistemischen Überzeugungen von Lehrenden beeinflussen die Ausgestaltung ihrer Lehrangebote. Beispielsweise verändert die Einführung von E-Learning und virtuellen Lernplattformen in der Hochschullehre die angestrebte Art des Lernens Studierender beträchtlich, so dass sich auch die Natur der Lehr-Lern-Prozesse substantiell verändert. Es muss allerdings bezweifelt werden, ob die epistemischen Überzeugungen von Lehrenden entsprechend modernisiert werden. Gruber, Harteis, Hasanbegovic und Lehner (2007) fanden in einer Interviewstudie mit Lehrenden zweier Fächer (Wirtschaftsinformatik, Pädagogik) viele Hinweise darauf, dass die Einführung von E-Learning offenbar kaum Veränderungen der epistemischen Überzeugungen nach sich zog. Dies kann einer der Gründe dafür sein, dass das Potenzial von E-Learning nicht hinreichend ausgenutzt wird.

Die Entwicklung neuer Formen von E-Learning impliziert, dass sowohl technische Möglichkeiten als auch innovative Lehr-Lern-Konzeptionen entwickelt und implementiert werden. In der Praxis der virtuellen Hochschullehre wird jedoch oft nur dem ersten Aspekt Aufmerksamkeit gewidmet, während die zu Grunde liegenden Lehr-Lern-Modelle weitgehend unverändert auf E-Learning übertragen werden (Astleitner, 2000). Dies hat vor allem damit zu tun, dass Lehrende nicht erkennen, dass sie eine veränderte Rolle einzunehmen haben. Lernplattformen als eine Form von E-Learning sind offene Nutzungsangebote von Inhalten und Werkzeugen, in

denen Lernenden eine andere, aktivere Rolle zugeschrieben werden muss – sollen technische und pädagogische Interessen konvergieren.

Wenn Lehrende ihre eigenen epistemischen Überzeugungen reflektieren und adaptieren und insbesondere die Rollenverteilungen und Rollenzuschreibungen verändern, können sie neue Lehr-Lern-Umgebungen angemessener und erfolgreicher implementieren. Es ist plausibel, dass Lehrprozesse und insbesondere die Gestaltung von Lernumgebungen durch epistemische Überzeugungen Lehrender beeinflusst werden, die ja die Kontexte schaffen, innerhalb derer Wissenserwerb, Lernen und Kompetenzerwerb stattfinden kann und soll. Drechsel (2001) konnte zeigen, dass der Erfolg von Lernprozessen von der Auffassung der Lehrenden über diese Lernprozesse abhängt. Diese Rolle kann und sollte abhängig von der Art der angestrebten Lernprozesse variieren: Ist komplexer Kompetenzerwerb erwünscht, werden komplexe Lernumgebungen bereitgestellt; geht es um den anfänglichen Aufbau einfacher Fertigkeiten, werden eher einfache und klare Übungsgelegenheiten vorbereitet.

4 Verantwortung übernehmen – Verantwortlichkeit erhalten: Reflexion der Beispiele

Die Veränderung epistemischer Überzeugungen und die Umsetzung und Erprobung neuer Modelle der Hochschullehre gehen Hand in Hand, so dass es schwer ist, eindeutige kausale Annahmen zu treffen. Einerseits müssen die epistemischen Überzeugungen bereits modernisiert sein, damit Lehrende zu einer ernst gemeinten Reform von Lehr-Lern-Prozessen bereit sind. Andererseits tragen neue und ungewöhnliche Erfahrungen in der Lehre – beispielsweise als Folge des Einsatzes elektronischer Medien und Wissensressourcen – dazu bei, dass sich epistemische Überzeugungen verändern und entwickeln. Die beiden kausalen Prozesse greifen ineinander; die simultane Fortentwicklung von epistemischen Überzeugungen und Lehr-Lern-Modellen stellt eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe der Professionalisierung der Hochschullehre dar. Ein wichtiger Aspekt ist, dass anerkannt wird, dass Studierenden heute eine andere Rolle zukommt als in mittelalterlichen Universitäten. Die zunehmenden Selbststeuerungsaktivitäten sind dabei natürlich kein Selbstzweck; vielmehr sind sie ein Indikator dafür, dass Lehrende bereit sind, Verantwortung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen an Lernende abzugeben und damit Partizipation zu ermöglichen. Für die Studierenden ist die damit verbundene Rolle keineswegs bequemer als die passiv-rezeptive Rolle, denn sie erhalten (Mit)Verantwortlichkeit für den Lehr-Lern-Prozess und müssen zur Übernahme der entsprechenden Verantwortung bereit sein.

Das Projekt „*Maschendraht-Community*: Grundvernetzung von Lehrerinnen und Lehrern im Web 2.0“ (Gottschalk & Spannagel, in diesem Band) thematisiert – unter anderer Terminologie – genau diese Thematik. Die Beschreibungen der Community aus Sicht einer Studentin und aus Sicht eines Dozenten dokumentieren die motivierende Wirkung, die alle Beteiligten am Lehr-Lern-Prozess erlebten, als gemeinsam das Wagnis unternommen wurde, ein innovatives Lehr-Lern-Konzept zu erproben, das veränderte epistemische Überzeugungen voraussetzte. Die Erfolge, die sich in der Erhöhung der studentischen Aktivitäten, in der breiten Nutzung elektronischer Wissensressourcen und in neuen Formen der Kommunikation über Lehr-Lern-Prozesse und -Produkte zeigte, haben eine hohe Chance auf Nachhaltigkeit, da auf beiden Seiten die Bereitschaft sichtbar wurde, die Verteilung von Verantwortung neu zu verhandeln, ohne die Ziele und Zwecke des Studiums zur Disposition zu stellen. Die Frage, wie das Aktivitätsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in eine (neue) Balance kommt, ist damit natürlich noch lange nicht beantwortet; dass Möglichkeiten gefunden wurden, diese Balance neu zu definieren, ist ermutigend. Eine der Fragen, die sich nun anschließt, ist, wie stark und in welchen Bereichen die Lehrenden eingreifen können und sollen, ohne die neu gewonnene Verantwortungs-Verteilung zu stören. Es gibt keinen Grund zur Annahme, dass die Lehrenden – quasi als Gegenreaktion zum traditionellen epistemischen Modell – in eine passive Rolle verfallen und es nicht mehr „riskieren“, den Studierenden Vorgaben zu machen. Im Gegenteil: Als „persons in the shadow“ (Gruber, Lehtinen, Palonen & Degner, 2008), als Mentoren, als Betreuer und Berater, als Trainer und Coaches sind sie natürlich für die Lernenden wichtig, um ihnen die Richtung für weiteres Arbeiten und Lernen vorzugeben.

Der Innovationswettbewerb „*betacampus*“ (Bauer & Henke, in diesem Band) zur Förderung offener Bildungsinitiativen zeigt viele interessante Wege auf, die auf modernen epistemischen Überzeugungen basieren. Die bei dem Wettbewerb eingereichten Projekte können fast durchgehend als Beispiele dafür gesehen werden, wie versucht werden kann, Verantwortlichkeit für Lehr-Lern-Prozesse an der Hochschule von Lehrenden an Studierende abzugeben. Die Ergebnisse zeigen, ob bzw. inwieweit eine angemessene Übernahme von Verantwortung resultiert; die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse wird davon abhängen, ob es zu einer Revision der epistemischen Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden kommt. Bauer und Henke (in diesem Band) sprechen zu Recht von „ungenutzte[n] Potenziale[n] an der Universität“, die durch den Wettbewerb adressiert wurden, um Studierenden Wege zur aktiven Mitgestaltung an Prozessen der Hochschulentwicklung zu ermöglichen. Künftige Aktivitäten in dieser Richtung sollten die andere Seite der Medaille auch unter die Lupe nehmen: Gehen die Veränderungen in den Lehr-Lern-Modellen auch mit Veränderungen epistemischer Überzeugungen bei Lehrenden und Lernenden einher? Wenn dies gelänge, wäre ein großer Schritt zur Sicherung der Nachhaltigkeit neuer Bildungsinitiativen getan.

Literatur

- Astleitner, H. (2000). Qualität von web-basierter Instruktion: Was wissen wir aus der experimentellen Forschung? In F. Scheuermann (Hrsg.), *Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen* (S. 15–39). Münster: Waxmann.
- Drechsel, B. (2001). *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Gruber, H., Harteis, C., Hasanbegovic, J. & Lehner, F. (2007). Über die Rolle epistemischer Überzeugungen für die Gestaltung von E-Learning – Eine empirische Studie bei Hochschul-Lehrenden. In M. H. Breitner, B. Bruns & F. Lehner (Hrsg.), *Neue Trends im E-Learning. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik* (S. 123–132). Heidelberg: Physica/Springer Verlag.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50, 237–258.
- Hasanbegovic, J., Gruber, H., Rehrl, M. & Bauer, J. (2006). The two-fold role of epistemological beliefs in higher education: A review of research about innovation in universities. In P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Hrsg.), *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges* (S. 163–176). Oxford: Pergamon (EARLI Advances in Learning and Instruction Book Series).
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.

Von studentischer Projektarbeit zum didaktischen Modell Die Augsburger Initiative w.e.b.Square

1 Eine Zeitreise in die eigenen Studienjahre

Gegen Ende des fünften Fachsemesters bereitete mir als Studentin eines Bachelorstudiengangs besonders eine Frage Kopfzerbrechen: Worüber soll ich bloß meine Abschlussarbeit schreiben? Die Suche nach einem Thema bzw. einer hinreichend relevanten Fragestellung für die erste größere Forschungsarbeit ist dabei alles andere als trivial. Immerhin beschäftigt man sich meist nahezu ein ganzes Semester mit der entsprechenden Theorie und auch damit, ausgehend von der Literatur relevante Fragestellungen zu entwickeln, sie zu verdichten und mithilfe von empirischen Methoden zu überprüfen. Nun sollte man meinen, dass gerade die steigende Interdisziplinarität infolge der Reformen von Bologna¹ dazu beiträgt, ein besseres Überblickswissen über verschiedene Phänomenbereiche zu erlangen, und es daraus resultierend leichter wird, interessante Themen oder Fragestellungen abzuleiten – aber weit gefehlt: Denn je mehr Optionen sich prinzipiell auftun, desto schwieriger wird es, sich für eine von ihnen zu entscheiden. Die Fragezeichen auf der Stirn lösen sich erst dann, wenn man beginnt, mit anderen über die Herausforderungen bei der Suche nach einem Thema für die Abschlussarbeit zu sprechen. Dies können Kommilitonen sein, die bereits die Hürde „Bachelorarbeit“ genommen haben, aber auch Lehrende, die dabei helfen, die eigenen Interessenslagen (z.B. mithilfe von Brainstormings, Mind Maps oder Concept Maps²) zu explizieren. Ist das Thema endlich gefunden und eingegrenzt, geht es beim Anfertigen der Abschlussarbeit auch darum, formale Standards einzuhalten und wissenschaftlichen Kriterien zu genügen. Doch welchen Formalia folgt eine Bachelorarbeit und was sind relevante Kriterien für das Verfassen derselben? Tutorien, die genau diese Fragen beantwortet haben, liegen mindestens vier, in der Regel eher fünf Semester zurück und die Erinnerung daran fällt bisweilen schwer. In jedem Fall würde es helfen, Good oder Best Practices von fortgeschrittenen Studierenden zu sehen und von diesen zu lernen. Doch die Beispiele sind rar und ihre Qualität im Internet ohne entsprechende Informationskompetenz schwer zu beurteilen (vgl. Heinze, 2008). Titel, Verfasser und Note geben nur bedingt Auskunft darüber, inwieweit die Arbeit für die eigenen

1 siehe weiterführend http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf (15.12.2009)

2 <http://cmap.ihmc.us/> (15.12.2009)

Fragestellungen relevant ist. Darüber hinaus lernt man spätestens beim Vergleich von Arbeiten, dass nicht jede die gleiche Form besitzt. Zitiergewohnheiten können je nach Disziplin unterschiedlich sein und die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben³ sind mitunter nicht vergleichbar. Auch beim Lösen dieser Schwierigkeiten helfen nur Merkblätter und letztlich der persönliche Austausch mit anderen Studierenden bzw. im Bedarfsfall mit Lehrenden. Wenn man die genannten (und weitere) Herausforderungen überstanden hat, ist man am Ende der Arbeit schließlich froh über ihre Fertigstellung und meist auch über die Ergebnisse der eigenen Forschung. Immerhin beschäftigen sich Studierende oft mit sehr aktuellen Fragestellungen und tragen auf diese Weise zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bei, ohne dass konkrete Ergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt würden: In den meisten Fällen werden die studentischen Wissensprodukte lediglich zwischen dem Autoren und seinen Gutachtern ausgetauscht. Studierende und weitere Interessierte haben das Nachsehen.

Erfahrungen wie die eben geschilderten machen viele Studierende. Gerade der angesprochene Aspekt der Verwertung studentischer Wissensprodukte bringt am ehesten Studierende und Lehrende an einen Tisch. Denn beide Gruppen haben – jeweils unterschiedlich akzentuiert – Interesse an einer Publikation. So waren es auch im Falle unserer Initiative die Diskussion unter Lehrenden und Studierenden sowie bereits existierende Umsetzungen an anderen Universitäten, die die Konzeption und Umsetzung der studentischen Online-Zeitschrift ins Rollen brachten.

2 Aufbau der studentischen Online-Zeitschrift w.e.b.Square

Am Institut für Medien und Bildungstechnologie⁴ der Universität Augsburg wurde im Jahr 2006 an der Professur für Medienpädagogik die Idee geboren, ein offenes Portal von Studierenden für Studierende zu schaffen, das den wissenschaftlichen Austausch innerhalb der Studierendenschaft fördert. Der Name des Portals lautet *w.e.b.Square*⁵ und steht inhaltlich für Wissensmanagement und E-Learning unter Bildungsperspektive. Das Besondere an der Plattform ist, dass ausschließlich herausragende studentische Wissensprodukte (z.B. Abschlussarbeiten, Seminararbeiten) online zur Verfügung gestellt werden und diese im Sinne des beispielbasierten Lernens Einblicke in die Lernergebnisse eines Studiengangs bieten. *w.e.b.Square* ist jedoch kein fertiges Produkt, das, einmal implementiert, nicht mehr verändert wird, sondern unterliegt seit der Initiierung permanenten Änderungen infolge eines

3 zum Lernprozess des wissenschaftlichen Schreibens siehe Dossier der Hochschuldidaktik der Universität Zürich unter http://www.afh.uzh.ch/HochschuldidaktikAZ/WissSchreiben_01_10.pdf (15.12.2009).

4 <http://www.imb-uni-augsburg.de/> (15.12.2009)

5 <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/> (15.12.2009)

veränderten Bedarfs in der Hauptzielgruppe der Studierenden oder sich wandelnder Rahmenbedingungen an der Universität. So lassen sich die letzten drei Jahre analytisch in drei Phasen trennen und als solche beschreiben.

2.1 Konzeption und Umsetzung als Online-Zeitschrift (Phase I)

Wenn Studierende Fragen zu ihren Forschungsarbeiten stellen, ähneln sich diese oftmals, und ein Mangel in der Zugänglichkeit von studentischen Wissensprodukten wird offenbar. Ausgehend von den Alltagsbeobachtungen wird daher von der Studiengangsverantwortlichen im Studiengang „Medien und Kommunikation“ (MuK) im Jahr 2006 ein Projekt⁶ ins Leben gerufen, das sich der Entwicklung eines Portals zur Weitergabe studentischen Wissens widmen (vgl. Abschnitt 3.1) und die Leitidee „von Studierenden für Studierende“ konsequent umsetzen soll. Im Projekt unter der Leitung von zwei studentischen Mitarbeitern der Medienpädagogik⁷ geht es vor allem darum, aus der Hauptzielgruppe der Studierenden heraus Ansprüche an ein derartiges Portal zu formulieren, ein Konzept für selbiges zu entwickeln und erste Umsetzungsvorschläge für ein praktikables (Web-)Design zu machen.

Im Projektverlauf und als Grundlage für die Websitekonzeption wird bald festgelegt, dass sich die Leitidee „von Studierenden für Studierende“ in allen Aktivitäten des Projekts widerspiegeln soll: in der Generierung von Inhalten für das Portal, das sich ausschließlich aus studentischen Arbeiten speist, in der Nutzung der Inhalte, die gezielt für Studierende angeboten werden, in deren Auswahl und Zusammenstellung, die über ein studentisches Redaktionsteam erfolgt, und in der Weiterentwicklung des Portals, die vorrangig Studierende vorantreiben. Auch entsteht in dieser frühen Phase des Projekts die Idee, eine Sortierung der Inhalte nach der Informationsqualität vorzunehmen. Denn w.e.b.Square steht nicht nur für Wissensmanagement und E-Learning unter Bildungsperspektive, sondern symbolisiert durch den Namenszusatz „Square“ und das Layout des Portals auch die vier Ecken bzw. Perspektiven, aus denen heraus Inhalte entstehen können: aus (1) explizit wissenschaftlichen Arbeiten wie Hausarbeiten und Abschlussarbeiten, aus (2) praktischen Arbeiten wie Projekten und Übungen, aus (3) studentischen Ideen, die noch unausgereift sein dürfen, und aus (4) Reflexionen über beobachtete Phänomene an der Hochschule (und darüber hinaus) in Form eigens verfasster Artikel (siehe unten). Diese Aufteilung soll ermöglichen, nicht nur „typische“ Wissensprodukte von Studierenden wie Haus- oder Abschlussarbeiten auf w.e.b.Square aufzunehmen, sondern auch Möglichkeiten der Veröffentlichung für kreative Lernergebnisse zu bie-

6 im Begleitstudium Problemlösekompetenz; www.begleitstudium-problemloesekompetenz.de (15.12.2009).

7 Sie sind die studentischen Mitarbeiter der „ersten Generation“ und aufgrund der Beendigung ihres Studiums heute nicht mehr an w.e.b.Square beteiligt.

ten. Zudem impliziert „Square“ die Idee des Marktplatzes für vorbildliche studentische Arbeiten. Die hinter *w.e.b.Square* stehende Logik schlägt sich schließlich auch im Design des Logos als Hauptkennungsmerkmal der Seite nieder: So wird das Rechteck aus vier Teilen gebildet, die inhaltlich-strukturell jeweils für eine „Ecke“ des Portals stehen.

2.2 Implementierung in einem Studiengang (Phase II)

Die Entwicklung von *w.e.b.Square* fällt in eine Zeit, die als Hochzeit des Web 2.0 beschrieben werden kann. Es verwundert insofern kaum, dass bei der Ausgestaltung von *w.e.b.Square* als Portal im Internet eine Reihe an Web-2.0-Applikationen berücksichtigt werden, denn mit ihnen wird die Hoffnung für die Veränderung von Lehren und Lernen hin zu mehr Partizipation und Interaktivität verknüpft (Kerres, 2006). Um diesem Anspruch einerseits gerecht zu werden, werden die Studierenden als Zielgruppe in verschiedenen Rollen auf der Plattform berücksichtigt: In der Rolle der Autoren lernen sie, wie man Wissen für andere aufbereitet. In der Rolle des Lesers lernen sie Best Practices sowie Kriterien und Standards des wissenschaftlichen Arbeitens durch Beispiele kennen. Schließlich lernen sie in der Rolle der Redakteure, wie man Projekte koordiniert, deren Weiterbestehen sichert, wie man im Team arbeitet und andere zum Wissensaustausch motiviert. Anders als Web-2.0-Portale außerhalb von Bildungsinstitutionen werden studentische Wissensprodukte andererseits aber nicht ungefiltert aufgenommen. Aus diesem Grund gelangen nur solche studentischen Wissensprodukte auf *w.e.b.Square*, die von Lehrenden bereits als sehr gut bewertet oder vom Redaktionsteam als „geeignet“ eingestuft worden sind (Hofhues, Reinmann & Wagensommer, 2008). Bei der Einstufung von Wissensprodukten wird das Redaktionsteam von wissenschaftlichen Mitarbeitern unterstützt und beraten, was sich zusätzlich förderlich auf die Qualitätssicherung der Inhalte auswirkt.

Der Launch des Portals erfolgt Anfang des Jahres 2007 und wird begleitet von einer Lehrveranstaltung im MuK-Studiengang, die sich „*w.e.b.Square* – wissenschaftliches Publizieren im Netz“ nennt. Diese hat zum Ziel, das neue Angebot von Studierenden für Studierende in einer kleineren Gruppe zu testen, das Portal mit weiteren Inhalten zu speisen sowie *w.e.b.Square* im genannten Bachelor- und Masterstudiengang durch die praktische Auseinandersetzung mit einem neuen Themenfeld (Online-Publikation) nachhaltig zu verankern. Hierzu werden von den Dozentinnen vier Aufgaben im Seminar vergeben, die sich an den vier Ecken von *w.e.b.Square* orientieren und in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der Implementierung des Angebots auf Studiengangsebene stehen. So wird in der Ecke „Wissenschaft“ eine Benchmarkingstudie unter wissenschaftlichen Online-Zeitschriften unternommen, die Inhalte und Ziele der eigenen Website mit anderen,

bis dato einschlägigen (und vorwiegend journalistischen) Angeboten im Internet vergleicht. Auf diese Weise soll abgesteckt werden, welche „Marktchancen“ im universitären Umfeld existieren und gleichzeitig inwieweit Erweiterungspotenziale für die Initiative bestehen. In der Ecke „Praxis“ wird ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit rund um *w.e.b.Square* geschrieben, das auf der einen Seite den Fokus auf universitätsinterne Zielgruppen legt und auf der anderen Seite die Ansprache universitätsexterner Personen und Gruppen anstrebt. Denn *w.e.b.Square* ist zum Zeitpunkt der Implementierung weder innerhalb noch außerhalb der Universität bekannt, so dass gezielte Aktionen im Umfeld Öffentlichkeit notwendig werden. In der Ecke „Reflexion“ werden Interviews mit Personen geführt, die an *w.e.b.Square* beteiligt sind und die den Nutzen des Portals vor dem Hintergrund von Entwicklungen der eigenen Universität sowie in der Hochschullandschaft einschätzen sollen. Die Interviews dienen vor allem Dokumentationszwecken, um die Erfahrungen mit der prototypischen Einführung von *w.e.b.Square* festzuhalten. In der Ecke „Idee“ wird visualisiert, wie ein prototypischer Innovationsprozess vonstatten geht, damit sich auch Studierende stärker über ihre Rolle als (potenzielle) Innovatoren bewusst werden. Alle vier Arbeitsaufgaben helfen, das Portal aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, es vor dem „Roll-out“ in der Hauptzielgruppe der Studierenden auf seine Usability hin zu testen und, was sich im Verlauf des Projekts als zentral herausstellt, es mit Inhalten zu speisen. So sind alle im Seminar entstandenen Wissensprodukte typischerweise auch auf *w.e.b.Square* verfügbar.⁸ Darüber hinaus werden aus den Seminarergebnissen der ersten Lehrveranstaltung Implikationen für den weiteren Projektverlauf abgeleitet, die letztlich zur Reorganisation der Website als „echte“ Online-Zeitschrift mit einer „echten“ Redaktion führen. Auch der Einsatz von Web-2.0-Tools wird aufgrund des Feedbacks der ersten Nutzer auf ein von ihnen gefordertes Minimum zurückgefahren, um die Übersichtlichkeit des Angebots zu erhöhen. Auf diese Weise werden nicht mehr alle technischen Möglichkeiten ausgeschöpft, sondern nur noch die Web-2.0-Applikationen in die Website integriert, die aus Nutzersicht wichtig erscheinen. Denn man muss sich eingestehen, dass die aktive Partizipation der Nutzer (z.B. Lernergebnisse zur Publikation vorschlagen, Inhalte kommentieren) stets auf einzelne aktive Personen beschränkt ist.

2.3 Evaluation und Reorganisation der Aktivitäten (Phase III)

Ausgehend von den Erfahrungen bei der Implementierung der Plattform und insbesondere von den Ergebnissen in der angegliederten Lehrveranstaltung wird deutlich, dass *w.e.b.Square* in der bisherigen Form zwar Mängel in der Zugänglichkeit

8 <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/ausgaben> (15.12.2009)

von studentischen Wissensprodukten beseitigt, dies aber noch unsystematisch erfolgt und Aufbau und Struktur des Portals (einschließlich der Organisation nach der Informationsqualität, siehe oben) für den Nutzer nicht auf Anhieb zu durchdringen sind. Da *w.e.b.Square* eine gewisse Nähe zu journalistischen Angeboten aufzeigt und daraus resultierend auch Ansprüche seitens der Nutzer an *w.e.b.Square* formuliert werden, die bis zu diesem Zeitpunkt nicht eingehalten werden können, werden insbesondere die Ergebnisse der Benchmarkingstudie aus der angegliederten Lehrveranstaltung zum Anlass für eine Reorganisation des Online-Angebots genommen. Zwei Aspekte werden dabei in Angriff genommen: erstens das Redesign der Plattform mit Blick auf die Usability sowie die Ordnung als Online-Zeitschrift und zweitens die interne Reorganisation des Begleitstudiumsprojekts von stark gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen zu mehr (hierarchischer) Struktur infolge von wachsenden Verantwortlichkeiten.

Auf *w.e.b.Square* werden nach dem Relaunch der Website im September 2008 mehrere Zugänge zu den Veröffentlichungen ermöglicht, um einerseits Erwartungen seitens der Nutzer zu entsprechen und andererseits den Zugang nach der Informationsqualität (vier Ecken) auf der Seite beizubehalten. Einen für Online-Zeitschriften typischen Zugang bietet die Struktur nach Themenheften. Diese fassen die neuesten Publikationen zu einem Thema zusammen und werden durch ein Experteneditorial auf übergeordneter Ebene eingeordnet. Die Themenhefte erscheinen vier- bis sechsmal im Jahr. Die zugehörigen Coverbilder auf *w.e.b.Square* bieten optische Anker, um sich auf der Plattform zurechtzufinden (Abb. 1). Neben der Ordnung nach Themenheften wird ein Zugang über die oben genannten vier „Ecken“ ermöglicht, die *w.e.b.Square* von Beginn an auszeichnen. Haben Studierende das Prinzip dieser vier Ecken verstanden, können sie diese gezielt in ihre Suche bzw. Themenrecherche einbeziehen. Besonders oft wird der Einstieg über die Ecken gewählt, wenn es um das Thema „Wissenschaft“ geht: Hier wissen viele Nutzer inzwischen, dass sie so an vorbildliche Abschlussarbeiten gelangen. Die Wortwolke („Tag Cloud“) unterstützt Einstieg und Suche über Stichworte, die zuvor als Schlagworte bei allen Arbeiten bzw. Artikeln von der Redaktion vergeben wurden. Solche Folksonomies kennen nur begrenzt Regeln und ihr Nutzen entsteht erst durch die spezifische Masse an Tags bzw. ihrer Verteilung (Peters & Stock, 2008; Stock & Stock, 2008). Ergänzt werden die Angebote durch eine klassische Suchfunktion, die sich bei Bedarf auf Autoren, Nummer des Themenhefts etc. erweitern lässt, sowie durch ein Bewertungssystem, das man vor allem aus dem E-Commerce⁹ kennt. Diese Peer-Bewertungen sollen ebenso wie die aus Weblogs bekannte Kommentarfunktion den Blickwinkel der Nutzer in die Plattform integrieren und zusätzliche, dezentrale Möglichkeiten der Qualitätskontrolle bieten. Allerdings wird diese Form des Feedbacks bis heute eher selten in Anspruch genommen, was vorwiegend auf die rezeptive Haltung der Nutzer zurückgeht.

9 z.B. vom Internetversandhändler Amazon, siehe <http://www.amazon.de/> (15.12.2009)



Abb. 1: Coverbilder zu zwei unterschiedlichen Themenheften

Zur Informationsverdichtung dient ein Teasertext, welcher jeder Veröffentlichung beigeordnet wird. Darüber hinaus wird bei *w.e.b.Square* fortan viel Wert darauf gelegt, die Autoren eines Wissensprodukts kenntlich zu machen und diese mit der zugehörigen Vita zu verlinken, um das jeweilige Erfahrungsspektrum für den Nutzer aufzuzeigen und letzterem die disziplinäre Einordnung eines Artikels zu erleichtern. Anhand der Nutzerzahlen lässt sich ablesen, dass diese Möglichkeit der näheren Information über Autoren seit der Einführung sehr stark genutzt wird und identitätsstiftend für alle Beteiligten wirkt. Im Jahr 2009 hat *w.e.b.Square* zudem eine Internationale Standardseriennummer (ISSN: 1869-2184) erhalten, was die bisherigen 16 Themenhefte bzw. ca. 130 Beiträge über die Deutsche Nationalbibliothek einer breiteren Nutzerschaft zugänglich macht.¹⁰ Neben der besseren Zugänglichkeit wirkt sich die Vergabe der ISSN vorteilhaft auf die Anerkennung der Aktivitäten bei potenziellen Autoren und möglichen Projektpartnern aus: Während *w.e.b.Square* zuvor eine Nische bedient hat, die einen entsprechenden Vertrauensvorschuss unter Studierenden wie auch unter Lehrenden benötigt hat, erleichtert diese Form von „Gütesiegel“ die Akquise von Inhalten. Letzteres ist auch der Grund, warum sich das Redaktionsteam von *w.e.b.Square* ein Jahr nach dem Relaunch um die formale Anerkennung der internen Prozesse und extern sichtbaren Ergebnisse als Online-Zeitschrift beworben hat.

10 http://www.d-nb.de/wir/kooperation/issn_faq.htm (15.12.2009)

3 Nachhaltigkeit durch Partizipation

Drei Jahre nach der Konzepterstellung von *w.e.b.Square* zeigt sich anhand von Evaluationen, Nutzerzahlen und persönlichem Feedback, dass das Portal vielen Studierenden z.B. bei der Suche nach einem Thema für die Abschlussarbeit oder bei der Recherche im Kontext von Lehrveranstaltungen im Bereich Wissensmanagement und E-Learning auch über die Grenzen der Universität Augsburg hinaus eine Hilfe ist. Es stellt sich daher die Frage, wie ein Portal von Studierenden für Studierende längerfristig und unabhängig von Pionieren aufrechterhalten werden kann. Schließlich sind Bildungsinitiativen erst dann nachhaltig, wenn sich die Neuerungen vor Ort etablieren, verstetigen und in andere Kontexte diffundieren (Reinmann, 2006; Euler & Seufert, 2005). Im Falle von *w.e.b.Square* wird dies über eine zweifache Anbindung an das Fachstudium mit einem Fokus auf didaktische und soziokulturelle Interessen als wichtige Dimensionen von Nachhaltigkeit (z.B. Seufert & Euler, 2003) erreicht.

3.1 Einbindung in das Begleitstudium Problemlösekompetenz

Das *w.e.b.Square*-Redaktionsteam ist seit Beginn des Projekts Bestandteil des Begleitstudiums im MuK-Studiengang, das studentische Projekte mit dem Ziel fördert, wissenschaftliche, praktische und soziale Problemlösekompetenzen zu entwickeln (Sporer, Reinmann, Jenert & Hofhues, 2007). Innerhalb dieses Rahmens können Studierende in einer (co-)curricularen Struktur einer längerfristigen Projektarbeit nachgehen und dabei überfachliche Kompetenzen entwickeln, deren Erwerb im zeitlich straffen Bachelor- und Masterstudium oft zu kurz kommt. Durch die Selbstorganisiertheit der Begleitstudiumsgruppe sind hier neben den sozialen Kompetenzen insbesondere Fähigkeiten des Projekt- und Zeitmanagements sowie in der Media- und Programmplanung zu nennen. Entscheidend ist, dass das Begleitstudium einerseits Studierenden eine Struktur für freiwillige Projektarbeit bietet und damit eine Option, kein „Muss“ ist. Andererseits wird ermöglicht, dass die investierten „Workloads“ in Form von Leistungspunkten in das Fachstudium im Modul „Problemlösen“ eingebracht werden können (Sporer, Meyer & Steinle, in Druck). Auf diese Weise wird sichergestellt, dass sich das Redaktionsteam von einer Studierendengeneration zur nächsten halten und weiterentwickeln kann.

Inhaltlich wirbt das Redaktionsteam von *w.e.b.Square* bei Studierenden dafür, gelungene Wissensprodukte aus dem Pool ihrer Studienleistungen zur Verfügung zu stellen. Man greift also primär auf die natürliche „Wissensauslese“ der Lehre an einer Universität zurück. Zum anderen nimmt das Redaktionsteam regelmäßig Kontakt zu Dozenten auf, die Veranstaltungen mit potenziell relevanten Ergebnis-

sen anbieten. Manchmal gelingt es auch, die Veröffentlichung guter Resultate auf *w.e.b.Square* als Anreiz für die Studierenden in ein Veranstaltungskonzept zu integrieren.

Darüber hinaus gestaltet das Redaktionsteam den visuellen Auftritt auf der Plattform, was insbesondere die Coverbilder zu den Themenheften sowie die Bebilderung der einzelnen Artikel betrifft. Neben den operativen Aufgaben in der Umsetzung eines einzelnen Themenhefts gilt es, künftige Themenhefte und ihre Passung zum Gesamtauftritt der Online-Zeitschrift strategisch zu planen. Diese Aufgabe obliegt vorwiegend der Chefredaktion, da sie von den Lehrenden im MuK-Studiengang über herausragende Leistungen in Kenntnis gesetzt wird (insbesondere bei Abschlussarbeiten). Alle Themenhefte werden schließlich vom Redaktionsteam mithilfe von Pressemitteilungen und weiteren PR-Instrumenten beworben, sodass die Wissensprodukte auch außerhalb Augsburgs Aufmerksamkeit erlangen können.

3.2 Aufbau einer Veranstaltung zum wissenschaftlichen Publizieren

Durch die Rezeption von vorbildlichen Arbeiten auf *w.e.b.Square* können die Studierenden erkennen, was diese besonders auszeichnet, und können die erkannten Merkmale und Standards später bei ihren eigenen Arbeiten einsetzen. Auf diese Weise bringen sich die Studierenden als „Self-Assessor“ (Falchikov, 2004) selbst bei, wie sie ihre Arbeiten verbessern können. Gleichzeitig entspricht die Rezeption und Diskussion der Inhalte von *w.e.b.Square* dem didaktischen Grundgedanken des beispielbasierten Lernens (Stark, 2004). Was durch den starken Fokus auf die virtuellen Aktivitäten bei *w.e.b.Square* trotzdem zu kurz kommt, ist der Wissensaustausch vor Ort und der direkte Diskurs von Studierenden mit anderen (Nachwuchs-) Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen. Wenige Zeit nach der ersten Konzepterstellung der wissenschaftlichen Online-Zeitschrift wird *w.e.b.Square* daher dahingehend erweitert, dass eine Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Publizieren im Rahmen des MuK-Studiengangs angeboten wird (vgl. Abschnitt 2.2). Während im Sommersemester 2007 *w.e.b.Square* stark als Initiative selbst im Vordergrund der Veranstaltung steht, wird ab dem Wintersemester 2007/2008 ein eigenes Konzept zur Förderung des Wissensaustauschs vor Ort entwickelt. So wird einerseits „Handwerkszeug“ für die Ergebnispräsentation auf einer (wissenschaftlichen) Tagung vermittelt und andererseits selbst eine Tagung unter einem aktuellen Motto als besonderer Anreiz für die Studierenden, sich mit bildungswissenschaftlichen Inhalten auseinanderzusetzen, organisiert.

In der Lehrveranstaltung werden die teilnehmenden Studierenden in unterschiedlicher Form aktiv: Sie können sich als Vortragende wie auch als Eventmanager betätigen. Höhepunkt des Seminars ist die inzwischen jährlich im Wintersemester statt-

findende *w.e.b.Square*-Tagung, die Themen aus der Lebenswelt der Studierenden aufgreift und so wissenschaftliches Arbeiten anwendungsbezogen näherbringt. Die erste *w.e.b.Square*-Tagung widmete sich im Wintersemester 2007/2008 beispielsweise dem Thema „Innovation trifft Tradition – Hochschule im 21. Jahrhundert“ und verglich Studieren in Zeiten von Bologna mit dem Studium nach dem Humboldt’schen Bildungsideal.¹¹ Die zweite *w.e.b.Square*-Tagung griff im Wintersemester 2008/2009 den Open-Gedanken auf und hatte die „Open University“ zum Thema.¹² Die dritte *w.e.b.Square*-Tagung fragt im Wintersemester 2009/2010 unter dem Motto „Bekannt, befreundet, vernetzt!“ danach, wie Social Networks das Leben, Lernen und Arbeiten verändern.¹³ Die Tagungen sind grundsätzlich kostenlos und werden über Spenden realisiert.

Inhaltlich trägt die *w.e.b.Square*-Lehrveranstaltung zur Öffnung von Lehren und Lernen für einen interessierten Kreis aus Studierenden, Lehrenden und weiteren Personen im Sinne einer „öffentlichen Wissenschaft“ (z.B. Faulstich, 2006) bei. Auf diese Weise werden neue Möglichkeiten für den Wissensaustausch auf dem Campus geschaffen: durch den Austausch der Studierenden untereinander, durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaftlern und Experten sowie durch die Anregungen von Vertretern außerhalb der eigenen Universität. Die wachsende Resonanz auf die Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Publizieren sowie die größer werdende Teilnehmerschaft an den *w.e.b.Square*-Tagungen zeigen zudem auf, inwieweit sich *w.e.b.Square* über eine Laufzeit von ca. drei Jahren von einer studentischen Initiative hin zum didaktischen Modell für einen Studiengang gewandelt hat, das den Wissensaustausch sowohl im realen als auch im virtuellen Raum fördert und dabei auf einer bereits bestehenden Kultur der Partizipation in Augsburg aufsetzt (Hofhues, Fängerlings & Dürnberger, 2008).

4 Herausforderungen bei der Übertragung des Ansatzes

Will man eine Initiative wie *w.e.b.Square* auf andere Fachbereiche und Disziplinen sowie auf andere Universitäten erweitern, kommen Herausforderungen auf das Projekt zu, die sich sowohl aus dem pädagogisch-didaktischen Anspruch an Inhalte und deren Qualität als auch aus der Umsetzung durch ein Redaktionsteam mit freitätigen Mitwirkenden ergeben. Als besonders hilfreich für die Entwicklung von *w.e.b.Square* hat sich die Kombination von selbstorganisierter Projektarbeit mit einem angeleiteten Lehr-Lern-Setting herausgestellt: Während sich das Angebot im Begleitstudium im kleinen Kreis um die strategische Weiterentwicklung des beste-

11 <http://sandrainsky.wordpress.com/2008/01/18/websquare-tagung-ein-erstes-resume/> (15.12.2009)

12 <http://sandrainsky.wordpress.com/2009/01/17/das-projekt-studentische-tagung/> (15.12.2009)

13 <http://www.imb-uni-augsburg.de/institut/presse/pi/3-websquare-tagung> (15.12.2009)

henden Angebots kümmert und gleichzeitig das Online-Angebot operativ umsetzt, bietet das Seminar zum wissenschaftlichen Publizieren Zeit und Raum für die Organisation der *w.e.b.Square* angeschlossenen Tagung. Die Lehrveranstaltung folgt dabei dem Grundgedanken, Wissensaustausch unter Studierenden zu fördern, grenzt sich aber durch Aufbau, Organisation und Inhalte eindeutig vom Angebot im Begleitstudium ab und trägt dazu bei, dass *w.e.b.Square* für eine größere Zahl an Studierenden attraktiv wird. Dies liegt einerseits daran, dass Eventmanagement für Studierende eines Medienstudiengangs genuin relevant ist; andererseits wird offenbart, dass die „Entlohnung“ von aufwendigeren Lernleistungen in Form von Credit Points in Zeiten von Bologna nötig ist (Hofhues, Reinmann & Wagensommer, 2008). Als essenziell hat sich auch die Anbindung an die Organisation Universität durch den Einbezug von mindestens einem wissenschaftlichen Mitarbeiter erwiesen: Ohne die Unterstützung durch Projektmentoren sowie ohne die formale Zuordnung zu einer universitären Einheit würde es *w.e.b.Square* nur schwer gelingen, entsprechende Wissensprodukte von Studierenden zu erhalten. Denn viele Lehrende legen Wert darauf zu wissen, mit wem sie es zu tun haben, und sind nur bereit, Informationen weiterzuleiten, sofern diese Personen kontinuierlich ansprechbar sind. Auch die permanente Reflexion der eigenen Rolle im Projekt hilft, sich stets über die Erwartungen an sich selbst sowie über relevante Aufgaben klar zu werden und dies gegenüber den Beteiligten zu explizieren. So läuft man nicht Gefahr, in Rollenkonflikte zu geraten.

w.e.b.Square als didaktisches Modell steht – nach Phasen der ersten Konzeption, der Implementierung, der Evaluierung bzw. der Reorganisation (vgl. Kapitel 2) – inzwischen vor der Phase der Verstetigung sowie Ausweitung der Inhaltsbereiche auf andere Fachbereiche und Disziplinen, da bereits durchgeführte Bedarfsanalysen im Hinblick auf die Ausweitung positiv stimmen (Hallermeier & Jocher-Wiltschka, 2009). Werden allerdings neue Fächer, Fachbereiche oder andere Universitäten in die *w.e.b.Square*-Aktivitäten eingebettet, bedarf es einer gezielten Ansprache zur Nutzung und Integration von weiteren Studienfächern. Hierfür haben sich bereits Prozesse bewährt, die im Kern übertragbar sind. Doch die Kommunikation mit Beteiligten ist zeit- und personalintensiv und kann beim Wachsen der Initiative kaum mehr nebenbei durchgeführt werden. Wächst *w.e.b.Square*, sind folglich mehr personelle, technische und finanzielle Ressourcen notwendig, als über das oben beschriebene Beteiligungsmodell in die Initiative eingebracht werden können. Während sich kleine Initiativen noch gut auf Basis ehrenamtlicher Tätigkeiten umsetzen lassen, wird die Aufrechterhaltung infolge des Hochskalierens komplex. Die Komplexität steigt dabei mit der Zahl der (didaktischen) Aufgaben und der verschiedenen zu integrierenden Perspektiven. Um die inhaltliche Güte von *w.e.b.Square* zu gewährleisten, scheint im Falle einer Ausweitung ein dezentrales Modell mit Ansprechpartnern in unterschiedlichen Bereichen von Vorteil. Die Koordination sollte weiter den *w.e.b.Square*-Initiatoren obliegen, wodurch sich Auf-

gaben und Funktionen des Kernprojektteams im Sinne einer zentralen Koordinierungsstelle wandeln (Hofhues, Kamper, Specht, in Druck).

5 Wachstum und Wandel als Chance

Die Herausforderungen zu Zeiten der eigenen Bachelorarbeit sind inzwischen verjährt und die damals bestehenden Probleme können mit etwas zeitlichem Abstand und aufgrund des heutigen Expertisestatus belächelt werden. Der eigene Wissenszuwachs soll aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Herausforderungen, vor denen aktuelle Bachelor- und Masterstudierende stehen, nach wie vor ähnliche sind und dies ein Grund dafür ist, warum eine Initiative wie *w.e.b.Square* auf einen fruchtbaren Boden im Augsburger MuK-Studiengang gefallen ist und gerade die Veranstaltung zum wissenschaftlichen Publizieren wachsenden Zulauf erfährt. Darüber hinaus existiert inzwischen ein Angebot, dass sich *i-literacy*¹⁴ nennt und wissenschaftliches Arbeiten und Informationskompetenz unter Studierenden gezielt fördert und Facetten, die *w.e.b.Square* genuin nicht abdecken kann, ideal ergänzt.

Was sich jedoch im zeitlichen Verlauf verändert hat, ist die eigene Rolle im Projekt und damit auch die Perspektive darauf: von der ehrenamtlichen Mitarbeit im Projekthintergrund über den leitenden Posten in der Chefredaktion bis hin zur Mentorin für die Studierenden und Dozentin des *w.e.b.Square*-Seminars. Ein Wandel wie dieser ist für offene Bildungsinitiativen alles andere als üblich; im „Normalfall“ scheiden die Studierenden nach und nach aus, weil sie ihr Studium beenden und einer Erwerbstätigkeit nachgehen (müssen). Die lange Verbundenheit mit dem Projekt und die Aufgaben als wissenschaftliche Mitarbeiterin haben es jedoch über das Ende des Studiums hinaus ermöglicht, sich im Projekt zu engagieren und die Fortentwicklung dessen in Zusammenarbeit mit den Studierenden voranzutreiben (vgl. Kapitel 4). Mit dem Wandel der Rolle im Projekt und dem stetigen Wachsen der Initiative kommt *w.e.b.Square* langsam aber sicher an einen Scheidepunkt: So wird insbesondere das Jahr 2010 zeigen, inwieweit sich das Projekt weiter öffnen kann und hierfür entsprechende Ressourcen seitens der Universitätsleitung bewilligt werden (im Sinne von Open Educational Resources, vgl. OECD, 2007). Abseits der Finanzierungsfragen wird spannend zu beobachten sein, inwieweit sich *w.e.b.Square* nach der Weitergabe der Verantwortlichkeiten an eine nächste (Studierenden-)Generation am Leben erhält. Denn (noch) ist *w.e.b.Square* trotz eines verteilten Modells zur Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 3) stark abhängig von Mentoren und Unterstützern, die das Projekt aus persönlichem Interesse forcieren. Ein Weggang dieser zentralen Personen ist Chance und Hindernis für das Projekt zugleich.

14 <http://www.i-literacy.de/> (15.12.2009)

Literatur

- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 1–24). München: Oldenbourg.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102–108.
- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 11–32). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hallermayer, M. & Jocher-Wiltschka, C. (2009). *Zentrale Ergebnisse der w.e.b.-Square-Bedarfsanalyse. Unveröffentlichte Seminararbeit*. Augsburg: Institut für Medien und Bildungstechnologie/Medienpädagogik.
- Heinze, N. (2008). *Bedarfsanalyse für das Projekt i-literacy*. Arbeitsbericht Nr. 19. Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.imb-uni-augsburg.de/institut/biblio/bedarfsanalyse-f-r-projekt-i-literacy-empirische-untersuchung-informationskompetenz-> [15.12.2009].
- Hofhues, S., Fünferlings, M. & Dürnberger, H. (2008). Auf die Plätze, fertig, MuK! Die Erstsemesterberatung der Fachschaft Medien und Kommunikation. *w.e.b.Square*. 01/2008. Verfügbar unter: <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/12> [15.12.2009].
- Hofhues, S., Kamper, M. & Specht, T. (in Druck). Förderung des Wissensaustauschs unter Studierenden: die Augsburger Initiative „w.e.b.Square“. In H. P. Ohly (Hrsg.), *Wissen – Wissenschaft – Organisation. Proceedings der 12. Tagung der Deutschen Sektion der ISKO 2009*. Würzburg: Ergon.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Wagensommer, V. (2008). w.e.b.Square – ein Modell zwischen Studium und freier Bildungsressource. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 28–38). Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD. Verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> [15.12.2009].
- OECD (2007). *Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Verfügbar unter: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9607041E.pdf> [15.12.2009].
- Peters, I. & Stock, W. (2008). Folksonomies in Wissensrepräsentation und Information Retrieval. *Information, Wissenschaft und Praxis*, 59, 2008/2, 77–90.
- Reinmann, G. (2006). *Nur Forschung danach? Vom faktischen und potentiellen Beitrag der Forschung zu alltagstauglichen Innovationen beim E-Learning. Arbeitsbericht 14*. Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Seufert, S. & Euler, D. (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. SCIL-Arbeitsbericht 1*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Swiss Centre for Innovations in Learning.

- Sporer, T., Meyer, P. & Steinle, M. (in Druck). Begleitstudium als Modell zur Einbettung informellen Lernens in das Universitätsstudium. In H. P. Ohly (Hrsg.), *Wissen – Wissenschaft – Organisation. Proceedings der 12. Tagung der Deutschen Sektion der ISKO 2009*. Würzburg: Ergon.
- Sporer, T., Reinmann, G., Jenert, T. & Hofhues, S. (2007). Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 85–94). Münster: Waxmann Verlag.
- Stark, R. (2004). Implementing example-based learning and teaching in the context of vocational school education in business administration. *Learning Environments Research*, 7, 143–163.
- Stock, W. G. & Stock, M. (2008). *Wissensrepräsentation. Informationen auswerten und bereitstellen*. München: Oldenbourg.

MyPaed

Kompetenzentwicklung und Lernchancen in studentischen Bildungsinitiativen

1 Die studienbegleitende Online-Plattform MyPaed

Der vorliegende Beitrag reflektiert den Projektprozess der studentischen Initiative *MyPaed* und erarbeitet Lernchancen, welche sich für die Beteiligten ergeben. Diese werden anhand des konkreten Projekts dargestellt und in einem abschließenden Fazit abstrahiert. Um die sich ergebenden Lernchancen nachvollziehbar zu machen, wird hier zunächst das Projekt kurz vorgestellt. Die grundlegenden Projektideen sind, Pädagogikstudierende an der TU Darmstadt bei ihren studienbezogenen außercurricularen Lern- und Arbeitsprozessen zu unterstützen sowie den Erwerb und Ausbau wichtiger fachübergreifender Kompetenzen zu fördern. Die Idee entstand aus unseren Erfahrungen mit den gegebenen Studienbedingungen¹, in denen das (informelle) Selbststudium einen hohen Stellenwert einnimmt, jedoch bisher nur begrenzt unterstützt wird. Erfolgreiches Selbststudium beinhaltet dabei auch über die notwendigen Kompetenzen – wie beispielsweise Medienkompetenz² und die Fähigkeit wissenschaftlich zu arbeiten – zu verfügen. Das Projekt *MyPaed* intendiert daher durch die Schaffung einer offenen Online-Lernplattform geeignete Rahmenbedingungen für informelle Prozesse sowie Anreize zum Erwerb und Ausbau der genannten Kompetenzen zu schaffen. In Anlehnung an Livingstone (1999), Marsick & Watkins (1990, 2001) und Schugurensky (2000) verstehen wir unter informellem Lernen ein Lernen, welches aus eigenem Impuls heraus und selbstständig erfolgt; zwar außerhalb von Curricula, jedoch nicht zwangsläufig außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet. Dies kann unserer Auffassung nach sowohl individuell als auch kollaborativ geschehen. Eine Förderung informeller Lernprozesse beinhaltet dabei die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Raum und Zeit für Eigeninitiative, die Verfügbarkeit von Medien bzw. Informationen und/oder die Initiierung von Anreizen. (Overwien, 2005) Angelehnt

-
- 1 Wenn in diesem Artikel von „wir“ oder „uns“ gesprochen wird, so ist damit stets das Projektteam gemeint, welches die Online-Plattform MyPaed (www.mypaed.de) konzipiert und entwickelt. Die „wir“-Form wird verwendet, um die Gestaltung des Artikels als Reflexion des Lernprozesses des Projektteams zu verdeutlichen. Das Projektteam entsteht aus Pädagogikstudierenden, schließt später jedoch auch Studierende anderer Fachrichtungen mit ein.
 - 2 Medienkompetenz meint dabei einen souveränen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien. Siehe hierzu Abschnitt 3 „Informationspädagogische Kompetenz“.

an das Selbstverständnis und die Lernkultur der Institution steht dabei im Vordergrund, die Studierenden zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit Inhalten und insbesondere mit Medien anzuregen sowie ihnen eine aktive Partizipation zu ermöglichen.³

Eine bedarfsgerechte Unterstützung muss dabei an den konkreten Bedürfnissen sowie der Studien- und Lebenssituation der Zielgruppe anschließen. Neben der besonderen Berücksichtigung informeller, selbstorganisierter und selbstbestimmter Prozesse spielt hier die Möglichkeit zum individuellen und kollaborativen Arbeiten sowie zur Vernetzung und zum Austausch der Studierenden untereinander eine bedeutende Rolle. Entstanden ist aus diesen Ideen eine Online-Plattform, welche sich in mehrere Bereiche aufgliedert, um verschiedene Aktivitäten zu ermöglichen.

The screenshot displays the MyPaed online platform interface. At the top, a red header bar indicates the user is logged in as 'Raphael' and provides navigation links: 'Community', 'Projekte', 'Meine Seite', 'Tools & Arbeitstechniken', 'Aktionen', and 'Über MyPaed'. The main content area is divided into several sections. On the left, the 'Community - Übersicht' section features a 'MyPaed Flurfunk' feed with posts from Anna, Antje, and Athene, each with a profile picture and a timestamp. Below this is a 'MyPaed-Wiki' section with links like 'start - new page Funktion entfernt' and 'playground:playground - boxen ausprobieren'. The central part of the page shows 'Öffentliche Beiträge in allen Projekten' with a table listing contributions by Raphael and MichelMC. Below this is a 'Neue Forenbeiträge' section with a table listing forum posts. On the right, there is a 'Flurfunk' section with a text input field and a 'Funkeln!' button, a 'Feedback' section with a 'Zu aktueller Seite Feedback geben' button, and a 'Wer ist online?' section showing active users like admin, Raphael, Anna, Antje, Christopher, benny, Meppel, and ChristianV. The footer includes a search bar and a 'Suchen' button.

Abb. 1: Die Online-Plattform MyPaed

In einem Wiki können die Studierenden kollaborativ an und mit den dargebotenen Inhalten arbeiten. Hier stehen insbesondere Inhalte zum wissenschaftlichen Arbei-

3 Zum Selbstverständnis siehe http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/institut_1/index.de.jsp und http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/institut_1/profil_1/profil_2.de.jsp (15.12.2009).

ten sowie im Netz vorhandene Tools zur Verfügung. Der Projektbereich ermöglicht thematisch freies kollaboratives und individuelles Arbeiten. Hier können die Studierenden selbstständig Projekte anlegen, Inhalte und Werkzeuge hinzufügen, beliebig weitere Studierende in das Projekt einladen, usf. Der Community-Bereich fördert Vernetzung, Austausch und Kommunikation unter den Studierenden. Der persönliche Bereich schließlich dient der Vernetzung und Selbstdarstellung innerhalb der Community sowie dem Überblick über die eigenen Aktivitäten. Da im Internet zahlreiche Werkzeuge (Tools) zur Verfügung stehen, die geeignet sind, Lern- und Arbeitsprozesse zu unterstützen, werden die Studierenden dazu angeregt auch externe Tools zu nutzen. Um (dennoch) den Überblick über ihre verteilten Aktivitäten im Netz zu behalten bietet *MyPaed* die Möglichkeit, aktuelle Aktivitäten über Newsfeeds z.B. in den persönlichen Bereich oder in Projekte zu aggregieren.⁴ Darüber hinaus ist die Online-Plattform *MyPaed* so konzipiert, dass die Nutzer in hohem Maße an der Gestaltung der Plattform selbst mitwirken können. Dies ist beispielsweise durch Feedback, technische Mitentwicklung, oder wissenschaftlich-konzeptionelle Weiterentwicklung möglich. Auf diese Weise können sich die Studierenden auf der Plattform einen Raum schaffen, der konkret ihren Bedürfnissen entspricht und sie bei ihren jeweiligen Vorhaben individuell unterstützt.

2 Projektphasen

Die Arbeit im Projekt *MyPaed* lässt sich zeitlich grob in drei Phasen unterteilen. Zu Beginn steht die intensive theoretische Konzeptentwicklung in einem kleinen Team, aus der das grundlegende Konzept hervorgeht. Diese wird in einem fließenden Übergang durch eine Phase abgelöst, in der parallel zur konkreten Umsetzung der Idee eine inhaltliche Weiterentwicklung stattfindet. Diese Phase geht einher mit einer Vergrößerung des Teams und einer Erweiterung der Aufgaben. Die dritte Phase, in der das Projekt aus dem Entwicklungsstadium in die produktive Nutzung übergeht, beginnt gerade zur Entstehungszeit dieses Artikels. Auch hier erfährt das Team eine Vergrößerung und es kommen verschiedene neue Aufgaben hinzu. Diese drei Phasen weisen jeweils unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte, aber vor allem eine differente Arbeits- und Organisationskultur innerhalb des Projektteams auf. Dementsprechend ergeben sich hieraus für uns deutlich unterschiedliche Rahmenbedingungen und Lernchancen.

4 Diese Funktion befindet sich noch in der Entwicklung und wird voraussichtlich im Sommer 2010 zur Verfügung stehen.

2.1 Konzeptentwicklung

In der ersten Projektphase steht insbesondere die intensive Beschäftigung mit pädagogischen Themen rund um virtuelle Lernumgebungen im Vordergrund, welche eine deutliche Vertiefung der bisherigen Studieninhalte und eine erhebliche Ausweitung der Kenntnisse auf diesem Gebiet mit sich bringt. Diese umfassende theoretische Fundierung des Konzepts zieht sich auch weiterhin durch die Projektphasen, wird jedoch durch andere Aufgaben ergänzt. Ein zweites Merkmal, welches sich ebenfalls durch alle Projektphasen zieht, sind organisatorische und koordinatorische Aufgaben. Diese nehmen mit der Zeit stetig zu, verändern und erweitern sich. Der Austausch zwischen den Teammitgliedern und die Entscheidungsprozesse finden in dieser Phase im Wesentlichen in regelmäßigen Präsenztreffen mit dem gesamten Team statt. Entscheidungen werden dabei stets in der Großgruppe gefällt. Kritisch anzumerken ist zu dieser Praxis, dass sie einen enormen zeitlichen Mehraufwand mit sich bringt. Dennoch halten wir an dieser Vorgehensweise bis heute fest, da sie zu sehr guten Ergebnissen führt. Zwar sind die Aushandlungsprozesse teilweise langwierig, doch stehen am Ende alle hinter den Entscheidungen, wodurch die Identifikation mit dem Projekt und die Motivation zur Umsetzung der Entscheidung erheblich gesteigert werden können.

Das Projekt *MyPaed* entsteht losgelöst von curricularen Zusammenhängen und weitestgehend unabhängig von einer Institution, da es aus der Initiative einer Gruppe Studierender hervorgeht und nicht strukturell in die Institution eingebunden ist. Diese Unabhängigkeit führt natürlich dazu, dass wir sehr frei in der Ausgestaltung unserer Ideen sind – äußerliche Reglementierungen bestehen nur, sofern sie sich aus den inhaltlichen und internen Kontexten oder den Bedürfnissen der Studierenden als Zielgruppe ergeben. *MyPaed* soll sich jedoch am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt etablieren und muss daher Anschluss an die Institutskultur sowie die Studienorganisation suchen. Eine besondere Herausforderung ist dabei, die Online-Plattform an einer Institution zu etablieren, deren Mitarbeiter und Studierende zu einem wesentlichen Anteil eher wenig technikaffin sind. Mit der strukturellen Unabhängigkeit verbindet sich ein enormes Potenzial an Mehraufwand und zusätzlichen Anforderungen gegenüber fest im institutionellen Gefüge verankerten Projekten und Projekten, deren „Sinnhaftigkeit“ und Relevanz grundlegend anerkannt wird. Auf dieser Ebene gilt es daher, nicht nur die Akzeptanz des Projektes, sondern die Akzeptanz von E-Learning als nützliche Unterstützung studentischer Prozesse überhaupt zu erreichen. Denn wenn die Lehrenden das Projekt nicht unterstützen und anerkennen wird es ungleich schwerer das Projektergebnis an dieser Institution zu etablieren. Gleichzeitig ist eine Anerkennung durch die Institutsmitglieder ein wesentlicher Faktor für eine nachhaltige Verankerung des Projekts. (Sporer & Jenert, 2008) Dies führt dazu, dass wir uns stetig selbst um eine Förderung und Anerkennung des Projekts, institutionelle An-

bindung und Einbettung bemühen müssen und diese Aspekte mit großem Engagement verfolgen. Viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts bringen dem Projekt großes Interesse entgegen, verfolgen die Entwicklung und motivieren uns. Um dieses Interesse am Projekt zu erhalten und es bei weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu wecken, gehen wir auf verschiedene Personen bzw. Personengruppen zu und stellen unsere Ideen vor. Aus der Notwendigkeit der Anerkennung der Projektidee ergeben sich so Lernchancen im Bereich der Projektpräsentation und -darstellung. Darüber hinaus sind wir, um Anerkennung zu erlangen, gefordert, das Projekt auf eine in hohem Maße reflektierte und wissenschaftlich fundierte theoretische Basis zu stellen.

Der entstandene (Mehr-)Aufwand ergibt sich insbesondere durch das Fehlen von Ansprechpartnern und Anlaufstellen, fordert und fördert jedoch unsere organisatorischen Kompetenzen. Dass die Konzeption und Etablierung des Projekts trotz zunächst nur loser Einbettung in die Institution möglich ist, begründet sich im Wesentlichen in der Anbindung vieler Mitglieder unseres Teams an den Arbeitsbereich Bildung und Technik durch die Tätigkeit als studentische Hilfskräfte. Ohne diesen intensiven Kontakt zu einigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts, die bei organisatorischen Fragen beratend zur Seite stehen, wäre eine Etablierung des Projektes nicht möglich gewesen, da Ansprechpartner, Zuständigkeiten und Hilfsangebote oft nur intern bekannt sind. Wenn studentische Projekte stärker in die Institution eingebunden sind oder entsprechende Ansprechpartner für die Organisation beratend zur Seite stehen, kann der organisatorische und koordinatorische Aspekt von Projektarbeit zu einem wertvollen Zugewinn für die Studierenden werden. Rückblickend erscheint es uns daher als äußerst wichtig, schon zu Beginn eines Projektes Ansprechpartner und Befürworter zu suchen sowie sich um eine Anbindung an Institutionsstrukturen zu bemühen, sofern eine solche Infrastruktur nicht von Seiten der Institution besteht. Dies bindet zwar in dieser Phase eine Menge zeitliche Ressourcen des Projektteams, erleichtert nachfolgend jedoch deutlich die organisatorische Arbeit und verringert so den zeitlichen Aufwand in späteren Phasen des Projekts.

2.2 Umsetzung/Realisierung

Im Anschluss an die erste Phase beginnen wir das Konzept umzusetzen bzw. zu realisieren und schließlich auch für unseren teaminternen Austausch und die konzeptionelle Weiterentwicklung von *MyPaed* zu nutzen. Die Nutzung der entstehenden Online-Plattform ermöglicht es uns, die weiterhin regelmäßig stattfindenden Präsenztreffen vorzubereiten und trotz sehr ausführlicher Diskussionen effektiv zu gestalten. Durch die Nutzung von *MyPaed* schon während der Entwicklungsphasen können desweiteren neue Ideen direkt umgesetzt und auf ihre Tauglichkeit geprüft

werden. Auf diese Weise ist es uns möglich, ohne erheblichen Mehraufwand die entstehende Online-Plattform zu testen und weiterzuentwickeln. Die konkrete Umsetzung der theoretischen Überlegungen führt so dazu, dass die Theorie im Praxiszusammenhang angewendet und reflektiert wird, so dass sie hier einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Dies bewirkt an vielen Stellen ein vertiefendes Verständnis und auch eine Weiterentwicklung der Theorie durch den Bezug auf einen konkreten Anwendungskontext. Die Erprobung der Studieninhalte in der Praxis führt dabei für uns alle zu einem enormen Mehrwert, insbesondere im Bezug auf die spätere berufliche Praxis. Das bezieht sich sowohl auf die Anwendungserfahrung der fachlichen Inhalte, als auch auf die interdisziplinäre Vermittlung der unterschiedlichen Ansätze und Theorien. Parallel zur Nutzung der Plattform beginnen wir einen Grundstock an Inhalten im *MyPaed*-Wiki aufzubauen, den die Studierenden später erweitern, verändern und umgestalten können.⁵ Auch damit geht eine Kompetenzentwicklung und Erweiterung der inhaltlichen Kenntnisse einher, da eine intensive Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Inhalte notwendig ist. Dies beinhaltet wesentlich die Auseinandersetzung mit Online-Anwendungen und Arbeitstechniken, die im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens oder der Studienorganisation von Bedeutung sind. Die Aufbereitung der Inhalte für andere führt dabei zu einer sehr intensiven Reflexion.

Mit steigender Fokussierung der technischen Umsetzung in der zweiten Phase stellen sich erste Schwierigkeiten in der Teamstruktur ein, da wir uns bis dahin nahezu ausschließlich aus Pädagogikstudierenden mit mehr oder weniger technischen Kompetenzen zusammensetzen. Hier stoßen wir recht bald an unsere Grenzen und es wird deutlich, dass eine Umsetzung zum einen nur mit zusätzlicher technischer Unterstützung möglich ist und es zum anderen problematisch wird, alle angestrebten Funktionen in der angestrebten Zeit umzusetzen. Um überhaupt annähernd eine Umsetzung des Konzepts zu ermöglichen, wird eine finanzielle Unterstützung benötigt. Neben der Suche nach solchen Unterstützungsmöglichkeiten wird aber von Beginn an nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und anderen (externen) Projekten gesucht. Dementsprechend steigt ab diesem Zeitpunkt der Anteil organisatorischer Aufgaben deutlich an, was mit einer weiteren Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten einhergeht. So übernimmt beispielsweise nur ein Teil des Teams die Organisation rund um die Finanzierung und Förderung des Projekts.

Finanzielle Unterstützung bekommen wir schließlich durch das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, welches uns aus QSL-Mitteln ein großzügi-

5 Erfahrungen aus einem Seminar, welches sich mit dem Aufbau eines Wikis zum wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt hat, haben gezeigt, dass es den Studierenden wesentlich leichter fällt – und letztlich produktiver ist – vorhandene Inhalte zu erweitern und verbessern, als diese "aus dem nichts" entstehen zu lassen. Daher bieten wir den späteren Nutzern hier Anhaltspunkte.

giges Budget zur Verfügung stellt.⁶ Hierdurch wird es beispielweise möglich, das Team um eine technische studentische Hilfskraft zu erweitern, wodurch die konkrete Umsetzung vorangetrieben werden kann. Trotz dieser sehr umfangreichen Unterstützung stellen sich relativ bald finanzielle Engpässe ein, die einer (Weiter-)Entwicklung einiger benötigter Module für die Online-Plattform entgegen stehen. Daher sind wir an diesem Punkt gezwungen von einigen – auch zentralen – Ideen zunächst Abstand zu nehmen und deren Umsetzung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Um die finanzielle Situation zu entschärfen, stellt ein Teammitglied Kontakt zu Studierenden der Informatik her, wodurch die (Weiter-)Entwicklung benötigter Funktionen nun zum Teil im Rahmen einer Abschlussarbeit und studentischer Projekte realisiert wird. Diese Kooperationen erweisen sich bisher für uns als sehr fruchtbar. Kritisch anzumerken ist hier, dass die Strukturen der Universität denkbar ungünstig für solche interdisziplinären studentischen Kooperationen gestaltet sind, da es keine zentrale Übersicht über Projekte und dementsprechend auch keine Austauschplattform für die Kooperation zwischen studentischen Projekten gibt. Einer derartigen gewinnbringenden, interdisziplinären Kooperation von Studierendenprojekten einen festen Rahmen bzw. eine Basis zu geben, so dass die einzelnen Projekte bzw. Studierenden nicht nur zufällig voneinander erfahren, wäre wünschenswert. Ein Austausch untereinander wäre insbesondere in Hinblick auf übergreifende und für mehrere Projekte relevante Inhalte eine Erleichterung, beispielsweise im Bezug auf rechtliche Fragen der Projekte. Hiermit wäre ein konkreter Ansatzpunkt für eine Förderung seitens der Universität gegeben.

Während in der ersten Phase noch keine Aufgabenteilung notwendig ist, beginnen sich im Übergang zur zweiten Projektphase erste Zuständigkeiten herauszukristallisieren und im weiteren Verlauf zu verfestigen. Trotz steigender Ausdifferenzierung der persönlichen Arbeitsschwerpunkte und Veränderungen in der Teamstruktur bestehen nach wie vor in der zweiten Phase keine starren Rollenzuweisungen: Entscheidungsprozesse werden auch weiterhin im gesamten Team geführt und jeder beteiligt sich nach seinen Möglichkeiten in allen Aufgabengebieten.⁷ Dies hängt zu großen Teilen damit zusammen, dass alle Teammitglieder sich auch für die Tätigkeiten und Inhalte der anderen interessieren.⁸ Dieses Interesse besteht in beiden Richtungen und somit führt die interdisziplinäre Zusammenarbeit für uns alle zu zusätzlichem Kompetenzerwerb. So bekommen die eher aus der technischen Richtung stammenden Teammitglieder Einblicke in pädagogische Theoriebildung und Arbeitsweisen und entwickeln ein Verständnis für das dem Projekt zugrundelie-

6 QSL-Mittel sind Gelder, die zweckgebunden zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre eingesetzt werden müssen. Diese Mittel werden den hessischen Hochschulen vom Land Hessen zur Verfügung gestellt.

7 Wir gehen davon aus, dass sich dies auch in der dritten Phase kaum ändern wird, können hierzu jedoch noch keine konkreten Aussagen treffen.

8 Teilweise zeigt sich das auch schon in unserer Studienwahl, wie z.B. Lehramt für Informatik oder dem Studienschwerpunkt Informationspädagogik.

gende Konzept. Die eher in der Pädagogik beheimateten Teammitglieder gewinnen umgekehrt Einblicke in informatische Arbeitsweisen und die technische Funktionsweise der zugrundeliegenden Plattform Drupal.

Aufgrund einer Mischung aus Interesse und den geschilderten Engpässen bei der technischen Umsetzung führen wir eine teaminterne Drupal-Schulung durch, so dass alle, die bisher noch nicht mit diesem System gearbeitet haben, hier einen deutlichen Kompetenzzuwachs erlangen können und durch die Umsetzung des Gelernten weiterhin ausbauen. Alleine durch die Arbeit mit der Online-Plattform und der Diskussion um die Möglichkeit der Verwirklichung von Ideen gewinnen wir alle einen Einblick in die Funktionsweise des Systems, die durch die interessen geleitete Systemeinweisung anhand konkreter Umsetzungsvorhaben noch verstärkt wird. Auf diese Weise können wir alle aktiv und produktiv in nahezu allen Bereichen der Projektentwicklung mitarbeiten. Trotzdem können Schwerpunkte gesetzt werden, um effektiv zu arbeiten und die vorhandenen spezifischen Kompetenzen aller Beteiligten zu nutzen und auszuweiten. Diese Arbeitskultur führt zu produktiven Prozessen und innovativen Ideen, verlangt den Teammitgliedern allerdings auch viel ab: Identifikation mit dem Projekt, hohe Motivation und der Wille sich (weit) über die zertifizierte bzw. bezahlte Arbeit hinaus zu engagieren sowie die Bereitschaft zu interdisziplinärem Arbeiten bei allen Teammitgliedern sind notwendige Voraussetzungen.

2.3 Öffnung der Plattform

Mit Beginn der dritten Phase wird das Team dann noch einmal erweitert, wobei die neuen Teammitglieder für bestimmte Aufgabenbereiche eingestellt werden und eine Ausweitung konkreter Zuständigkeiten damit einhergeht. Obwohl sich gleichzeitig andere Teammitglieder aus dem regelmäßigen Projektbetrieb zurückziehen, führt dies zu einer weiteren Vergrößerung des Teams. In der dritten Phase setzen wir uns (bisher) etwa zur Hälfte aus eher technisch und eher pädagogisch orientierten Studierenden zusammen – aus dem ursprünglich überwiegend pädagogischen Team ist ein interdisziplinäres Team geworden. Durch die Größe des Teams wird es nun schwieriger, gemeinsame Treffen zu organisieren, so dass die Arbeit noch stärker auf die Online-Plattform verlagert wird. Darüber hinaus kristallisieren sich einzelne Kleingruppen für bestimmte Aufgaben heraus. So werden die Großgruppentreffen intensiver vorbereitet, Entscheidungsfindungsprozesse finden teilweise in den Kleingruppen statt und werden darauf aufbauend von allen diskutiert. Trotz deutlicher Ausdifferenzierung bleiben allerdings alle Teammitglieder in allen Bereichen aktiv und sind an der Entscheidungsfindung beteiligt. Neu hinzugekommene Schwerpunkte unserer Arbeit stellen dabei insbesondere der Aufbau einer Community und die Gewinnung von Nutzern sowie die Evaluationen dar. Die

technische Weiterentwicklung nimmt einen noch größeren Platz ein als dies in Phase zwei der Fall war.

Zu einem großen Teil schließen wir studienbezogene Arbeiten an das Projekt an, so dass sich Einzelne mit einigen Aspekten des Projekts tiefergehend befassen. Das fördert zum einen die theoretische Konzeption des Projekts, aber auch praxisbezogene Aspekte, insofern die Studienordnungen dies zulassen. So werden im Anschluss an das Projekt momentan fünf theoretisch-konzeptionelle sowie drei praxisbezogene Studienleistungen durchgeführt. Zukünftig beabsichtigen wir, weitere Studierende auf diese Weise in das Projekt einzubinden. Dies kann über die thematische Anbindung von nicht-veranstaltungsbezogenen Studienleistungen an das Projekt geschehen. Insbesondere würden wir gern mehr praxis- bzw. umsetzungsorientierte Arbeiten angliedern, jedoch lassen die Studienordnungen dies nur begrenzt zu. Nur einer von neun im Institut angesiedelten Studiengängen sieht ein Studienprojekt vor, zwei weitere ermöglichen immerhin thematisch freie Theoriearbeiten, welche in Abstimmung mit den Lehrenden auch als Projekte gestaltet werden können.⁹ Eine weiterführende und festere Verankerung solcher freien Studienleistungen ist im Hinblick auf die Förderung studentischer Initiativen durchaus wertvoll. Thematisch denkbare Anknüpfungspunkte sowohl für praxisbezogene als auch für theorielastigere Arbeiten sind vorhanden. Beides kann für das Projektergebnis von hohem Nutzen sein, da auch theoretische Arbeiten selbstverständlich praktische Gestaltungsanforderungen implizieren bzw. explizit aufweisen. In den informatischen Studiengängen ist Praxisorientierung stärker verankert, wodurch hier praktische Arbeiten von Studierenden mit Bezug zu *MyPaed* angeregt werden konnten. Zurzeit wird so eine Weiterentwicklung der technischen Plattform durch zwei studentische Projekte (im Rahmen des Bachelorpraktikums) und eine Diplomarbeit ermöglicht.

3 Informationspädagogische Kompetenz

Nachdem unsere Kompetenzentwicklung nun anhand der Entwicklungsphasen des Projektverlaufs aufgezeigt wurde, soll nun noch einmal der Blickwinkel verändert werden und der Kompetenzerwerb anhand des pädagogischen Modells der informationspädagogischen Kompetenz (Rüsse, Trebing & Sesink, 2006) betrachtet werden. Diese veränderte Sichtweise wählen wir, da sie weitere Einblicke in die Lernchancen der Projektteilnehmer gewährt, welche sich in der Darstellung der Projektphasen nur andeuten oder nicht aufgenommen sind. Der Begriff informationspädagogische Kompetenz bezeichnet eine besondere Ausprägung von Medienkompetenz, zum einen im Bezug auf für Pädagoginnen und Pädagogen wichtige Aspekte,

9 http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/institut_1/studiengnge/Studienangebote_1.de.jsp (16.12.2009)

zum anderen in Hinblick auf die technische Dimension der Medien. Medienkompetenz wird dabei verstanden als „die Fähigkeit an einer durch die neuen IuK-Technologien vermittelten ‚mediatisierten‘ Kultur aktiv teilnehmen zu können.“ (ebd., S. 15) Informationspädagogische Kompetenz umfasst – ebenso wie Medienkompetenz – sachbezogene Kompetenzen (Anwendungskompetenz, fachliche Kompetenz und Gestaltungskompetenz) und prozessbezogene Kompetenzen (Teamfähigkeit, Vermittlungskompetenz und autodidaktische Kompetenzen), welche im Folgenden mit direktem Bezug zu unseren Lernchancen kurz dargestellt werden. Die Projektmitarbeit an *MyPaed* hat in besonderem Maße zu einem Ausbau der informationspädagogischen Kompetenz bei den Teammitgliedern geführt. Zugleich sind es wesentlich diese Kompetenzen, deren Ausbau und Weiterentwicklung bei den Studierenden wir mit der Online-Plattform *MyPaed* unterstützen wollen. Wir bieten insofern Raum für selbstbestimmte, selbstorganisierte Arbeit wie sie Grundlage von Projektarbeit und vielen studentischen Lern- und Bildungsprozessen ist.

Anwendungskompetenz meint, Technik grundsätzlich bedienen und im Bezug auf ihre Tauglichkeit für pädagogische Zwecke beurteilen zu können. Dies „bezeichnet einen Zugang zur Sache, der von praktischen Anwendungsinteressen ausgeht und zu einer Anwendungskompetenz führen sollte, die darin besteht, Informationstechnik in Praxiszusammenhänge sinnvoll und nutzbringend integrieren zu können.“ (ebd., S. 18) Hierin besteht der Ausgangspunkt aller konzeptuellen Überlegungen, welche intendieren, Studierende in ihren studienbegleitenden Prozessen zu unterstützen und sie hierfür an vorhandene, offene Anwendungen heranzuführen sowie ihnen einen geschützten Raum zu bieten, in welchem sie die Nutzung erproben können. Die Suche und Beurteilung vorhandener Technologie nimmt einen großen Teil unserer Projektarbeit ein – einerseits durch die Gestaltung der Plattform, andererseits durch die Einbindung von Tools in das *MyPaed*-Wiki.

Pädagoginnen und Pädagogen müssen eine doppelte fachliche Kompetenz mitbringen: Zum einen müssen sie kompetent in ihrem eigenen Fach sein, zum anderen müssen sie zumindest in Grundzügen das Konzept bzw. die Logik hinter der Technik verstehen, damit sie „hinsichtlich der Richtung, des Umfangs, der Intensität, aber auch der Grenzen einer Informatisierung pädagogischer Praxis“ urteilsfähig werden. (ebd., S. 20) Hier wurde ein deutlicher Kompetenzzuwachs erreicht, indem vertiefende Einblicke in die Technik und derzeitige Entwicklungen sowie in pädagogische Theorie erlangt wurden.

Gestaltungskompetenz bezieht sich auf die Aufgabe der Menschheit, an der Gestaltung der Medien aktiv teilzuhaben und die Entwicklungen zu steuern, denn technischer Fortschritt geschieht nicht einfach – er ist bedingt durch Entscheidungen des Menschen. Dies beinhaltet zum einen die Grenzen der Formalisierbarkeit beispielsweise pädagogischer Tätigkeit auszuloten und sie zum anderen normativ zu bestimmen. (ebd.) Eben dieser Aushandlungsprozess findet – selbstverständlich in

einem eingeschränkten Rahmen – bei der Konzeptentwicklung und Umsetzung innerhalb des Projektes statt. Wir überlegen uns aktiv, welche Möglichkeiten sich bieten, wo technische Grenzen liegen, aber auch, wo trotz vorhandener technischer Möglichkeiten Grenzen gesetzt werden müssen.

Teamfähigkeit in Bezug auf informationspädagogische Kompetenz betont den Aspekt der Interdisziplinarität des Teamprozesses und die sich hieraus ergebenden Besonderheiten. Diese liegen insbesondere darin, dass die Methodik, das Vokabular und die Vorgehensweise sich zwischen den einzelnen Disziplinen deutlich unterscheiden. Hierdurch erhalten Teamprozesse weitere Komplexität, jedoch auch weitere Lernchancen, wenn die einzelnen Mitglieder sich auf den jeweils anderen einlassen und durch das Zusammenspiel zu einer Bereicherung des Prozesses gelangen. Insbesondere die Zusammenarbeit von Informatikerinnen und Informatikern mit Pädagoginnen und Pädagogen hat sich für das Projekt *MyPaed* als fruchtbar erwiesen.

Vermittlungskompetenz ist für Pädagoginnen und Pädagogen von besonderer, da typischerweise berufsqualifizierender Bedeutung, jedoch in Teamprozessen generell von Nöten, wenn eine Bereicherung des Prozesses gelingen soll. (ebd., S. 24) Hierbei ist einerseits die Fähigkeit angesprochen, anderen die eigenen Gedanken und Kompetenzen zu vermitteln, andererseits auch die Bereitschaft und Fähigkeit, die Gedanken und Kompetenzen anderer anzunehmen. Hier haben wir deutliche Fortschritte gemacht, auch wenn sich dieser Prozess schwierig und zeitintensiv gestaltet hat. Insbesondere an der Schnittstelle Konzept und Umsetzung war der Aufbau eines gegenseitigen Verständnisses unbedingt notwendig. Eine regelmäßige Metareflexion hätte diesen Prozess unterstützen und vorantreiben können, wozu ein im Teamprozess nicht verhafteter Außenstehender sicherlich von großem Nutzen gewesen wäre. Dies kristallisierte sich jedoch erst in den letzten Wochen heraus und ist bisher noch nicht umgesetzt worden.

Autodidaktische Kompetenzen schließlich meinen die Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungsprozess zu übernehmen. Sie beinhalten also in hohem Maße Selbstorganisation, Orientierung und Motivation. Dies wird im Zuge dauerhaft notwendiger Weiterbildung und der höheren Relevanz informeller Lernprozesse immer wichtiger für jeden Menschen – insbesondere, aber nicht ausschließlich bezogen auf den Umgang mit Medien. Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu gestalten, Lerntechniken anzuwenden und sich selbst im Hinblick auf die persönliche Weiterbildung zu orientieren ist hier maßgeblich. „[Diese] Selbstorientierung kommt ohne inhaltlichen Sachverstand und ohne Urteilsfähigkeit bezüglich erwartbarer Entwicklungen sowie ohne die Fähigkeit, Lernanforderungen daraus abzuleiten und diese in selbstorganisierte Lernprozesse umzusetzen, nicht aus“ (ebd., S. 26).

4 Fazit

Die Arbeit am Projekt *MyPaed* – die Entwicklung, Umsetzung und Verankerung des Konzepts – hat zu einer deutlichen Kompetenzsteigerung der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer in verschiedenen Ebenen geführt. Insbesondere zu nennen sind dabei die Weiterentwicklungen auf der inhaltlichen, technischen und organisatorischen Ebene sowie informationspädagogischer und sozialer Kompetenzen. Ein deutlicher Ausbau der Kompetenzen kann auch im Bereich der Selbstkompetenzen beobachtet werden. Diese Kompetenzsteigerung auf mannigfaltigen Ebenen kann darauf zurückgeführt werden, dass innerhalb des Projekts verschiedenste Aufgaben zu bewältigen waren, die von allen Beteiligten wahrgenommen wurden; vor allem aber auch darauf, dass die gesamte Projektarbeit selbstorganisiert und im Team stattfindet.

Offene studentische Bildungsinitiativen wie *MyPaed* bieten vielfältige Möglichkeiten für die beteiligten Studierenden, fachspezifische und überfachliche Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubauen. Insbesondere das selbstständige und selbstorganisierte Arbeiten sowie die praktische Anwendung von Studieninhalten stellen Lernchancen dar, die im Rahmen des Studiums in der Regel nur in geringem Maße vorhanden sind. Die erworbenen Kompetenzen können die Studierenden in ihrer weiteren Studienzeit, aber auch in der beruflichen Praxis sehr gut nutzen, da diese Form der Projekt- und Teamarbeit insbesondere solche Kompetenzen fördert, die fächer- und berufsübergreifend benötigt werden. Dazu zählen soziale und organisatorische Kompetenzen, Medienkompetenz sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum selbstständigen Arbeiten. Die offene Struktur dieser Projekte, die intrinsisch motivierte Mitarbeit und informelle Lernprozesse fördert, ist in curricularen Settings nur schwer zu erzeugen. Dementsprechend kann zur Förderung solcher, für die Studierenden gewinnbringenden, Erfahrungen eher an die Schaffung von Rahmenbedingungen und die Unterstützung von entstehenden Initiativen gedacht werden. Die Online-Plattform *MyPaed* bietet aufgrund ihrer offenen Strukturen und dem hohen Maß an Selbstbestimmung einen möglichen Aspekt solcher Unterstützungsmaßnahmen für zukünftige Projekte, aber auch schon für das Projektteam *MyPaed*.

Geeignete Rahmenbedingungen können die Projektarbeit dabei unterstützen und Möglichkeiten eröffnen, entworfene Ideen und Konzepte umzusetzen. Umgekehrt können das Fehlen von Rahmenbedingungen oder institutionsseitiger Unterstützung sowie ungünstige (kulturell bedingte) Voraussetzungen die Projektarbeit behindern und Lernchancen beschränken. Besonders positiv wirken sich nach Erfahrungen mit dem Projekt *MyPaed* eine Kultur des freien selbstständigen Lernens bzw. Arbeitens, flexible Studienordnungen und Möglichkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit aus. Grundlegend wichtig ist die Schaffung von Voraussetzungen,

die studentische Projekte überhaupt erst ermöglichen. Insbesondere zu nennen sind hier die Einbindung von studentischen Initiativen in die Studienstruktur (bzw. die Schaffung von Freiräumen innerhalb der curricularen Strukturen) sowie die Schaffung von materiellen, strukturellen und motivierenden Rahmenbedingungen. (Sporer & Jenert, 2008). Dazu gehören bspw. das Vorhandensein von Räumlichkeiten und technischer Infrastruktur, Möglichkeiten zur Vernetzung verschiedener Projekte (auch über Fachbereichsgrenzen hinaus) oder Anerkennung durch die Lehrenden.

Insgesamt haben sich die Strukturen der Institution als förderlich für die studentische Initiative erwiesen. Wesentlich dazu beigetragen hat zum einen die etablierte Kultur des Selbststudiums und der Gruppenarbeit, wodurch die Beteiligten schon Erfahrungen in diesem Bereich mit in das Projekt bringen konnten. Zum anderen führt die Anerkennung und motivierende Unterstützung vieler Institutsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und Studierender zu einer hohen intrinsischen Motivation der Teammitglieder. Als problematisch werden die curricularen Strukturen empfunden, insbesondere, da die offener gestalteten Studiengänge zugunsten der stark reglementierten Bachelorstudiengänge auslaufen. In Zukunft wird es dementsprechend zunehmend schwieriger studentische Initiativen in das Studium zu integrieren, auch wenn die Lehrenden bereit sind im Rahmen der Studienordnungen vieles zu ermöglichen. Zudem ist es universitätsweit schwierig, Ansprechpartner für die Studierenden zu finden, beispielsweise im Bereich der Rechtssicherheit oder IT-Infrastruktur.

Als besondere Herausforderung empfinden wir die Etablierung eines E-Learning-Projekts in einem Institut und innerhalb eines Studienfaches, in welchem die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von E-Learning sehr kontrovers diskutiert wird. Hierdurch können einerseits Erfahrungen gesammelt werden – z.B. wie man sein Projekt und seine Überzeugungen gut präsentiert – andererseits werden jedoch auch Kapazitäten gebunden, die dann nicht für die eigentliche Entwicklung des Projekts zur Verfügung stehen. Dieses Binden von Ressourcen aufgrund fehlender oder schwieriger universitätsinterner Kommunikations- und Organisationsstrukturen hat sich generell als problematisch dargestellt. Obwohl hier wertvolle Erfahrungen und Einblicke in betriebliche Strukturen gewonnen werden konnten, erscheint es insgesamt förderlicher, konkrete Anlaufstellen zu schaffen und Zuständigkeiten offenzulegen.

Literatur

Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Verfügbar unter: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> [07.01.2010].

- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London and New York: Routledge.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). *Informal and Incidental Learning*. Verfügbar unter: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/90513365/PDFSTART> [07.01.2010].
- Overwien, B. (2005). *Stichwort: Informelles Lernen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 339–355.
- Rüsse, W., Trebing, T. & Sesink, W. (2006). *Pilotprojekt „ICuM“: IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen (Mai 2001 - April 2006). Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines Studienmoduls zur Vermittlung von Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen der TU Darmstadt. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: <http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/icum/ziele/abschluss.pdf> [07.01.2010].
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Verfügbar unter: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm> [07.01.2010].
- Sporer, T. & Jenert, T. (2008). Open Education. Partizipative Lernkultur als Herausforderung und Chance für offene Bildungsinitiativen an Hochschulen. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz, & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster: Waxmann.

Metareflexion zu w.e.b.Square und MyPaed

Offene Bildungsinitiativen im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik

Offene studentische Initiativen an Hochschulen, die das Studierendenleben bereichern, sind nicht neu – man denke hier typischerweise an den Verkauf von Vorlesungsskripten durch Fachschaften, die Möglichkeit, eine hochschul- oder studiengangswerte Zeitung zu publizieren oder durch ein Café oder einen Kulturraum in studentischer Verwaltung das soziale und kulturelle Leben auf dem Campus zu bereichern. Offene Bildungsinitiativen in Zeiten digitaler Medien entstehen auch dort, wo Studierende in ihrem direkten Studenumfeld eine Bedarfslücke erkannt haben, für deren Schließung sie eine innovative Idee haben und sich (zusammen mit anderen Studierenden) in der Lage sehen, diese Idee zu realisieren. Offene Bildungsinitiativen scheinen insofern spezifischer zu sein, als dass Studierende hier aktiv an der Gestaltung von akademischer Lehre teilhaben (wollen) und sich mit innovativen Ideen „von Studierenden für Studierende“ einbringen (wollen).

Die beiden studentischen Projekte „*MyPaed*“ (vgl. Herbst & Höhl, in diesem Band) und „*w.e.b.Square*“ (vgl. Hofhues, in diesem Band), in deren Zentrum jeweils ein Online-Angebot von Studierenden für Studierende steht, sind hierfür eindrucksvolle Beispiele: *MyPaed* ist eine studienbegleitende Online-Plattform zur Unterstützung von studienbezogenen außercurricularen Lern- und Arbeitsprozessen, zur Förderung des Kompetenzerwerbs studienbezogener Schlüsselkompetenzen wie das wissenschaftliche Schreiben und der Community-Bildung eines Studiengangs. *w.e.b.Square* ist ein offenes Portal, das den wissenschaftlichen Austausch innerhalb der Studierendenschaft (eines Studiengangs) zum Themenfeld Wissensmanagement und E-Learning fördern soll. Zugleich handelt es sich hierbei um eine studentische Online-Zeitschrift, die die Verwertung von studentischen Wissensprodukten, die bestimmten Qualitätskriterien genügen müssen, ermöglicht. Bei beiden Projekten handelt es sich um eine Gruppe von Studierenden, die während der Projektentwicklung gemeinsam unterschiedliche Phasen durchlaufen hat. In beiden Fällen steht im Zentrum der (bisherigen) gemeinschaftlichen Projektarbeit die Konzeption, Realisierung, (Re-)Organisation und Anstrengung zur institutionellen Verankerung einer Online-Plattform. Bei beiden Projekten spielen darüber hinaus zwei Perspektiven eine Rolle: einmal die im Laufe der Projektentwicklung und Produkterstellung zu erwerbenden Kompetenzen der Projektmitglieder und einmal die Kompetenzen, die bei der Zielgruppe des Projektvorhabens gefördert werden können. In den folgen-

den Überlegungen werden in erster Linie die zu durchlaufenden Prozesse und zu erwerbenden Kompetenzen der Projektgruppe einbezogen.

Mit dem klaren Fokus auf einem Medienprodukt bzw. auf einer medienbezogenen Projektarbeit sind offene Bildungsinitiativen auch aus medienpädagogischer Perspektive bedeutsam. Denn sie finden i.w.S. in einem strukturellen Bezugsrahmen von Lern- und Bildungsprozessen sowie Subjekt, Medien und Gesellschaft statt. Es geht auch um Emanzipation und Partizipation sowie die Veränderung von (bisher) recht festen strukturellen Zuständigkeiten wie der akademischen Lehre. Insofern scheint es interessant, offene Bildungsinitiativen aus Perspektive einer handlungsorientierten Medienpädagogik mit ihrer zentralen Methode der aktiven Medienarbeit näher zu betrachten. Im Rahmen der gebotenen Kürze wird dieses nicht in aller Ausführlichkeit geschehen, wobei es lohnenswert erscheint, diese Richtung weiter zu verfolgen.

Für den vorliegenden Beitrag wird auf wesentliche Annahmen der aktiven Medienarbeit als die „klassische“ Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik nach Fred Schell (1993, 2003) zurückgegriffen, wenn die beiden studentischen Initiativen *MyPaed* und *w.e.b.Square* betrachtet werden. Aktive Medienarbeit meint kurz gefasst „die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien. Die Medien werden von ihren Nutzerinnen und Nutzern selbsttätig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht“ (Schell, 2003, S. 11). Das Programm bzw. die Methode der aktiven Medienarbeit wurde von Fred Schell vor dem Hintergrund seiner medienpraktischen Arbeit mit Jugendlichen Ende der 1980er Jahre systematisch im Kontext der handlungsorientierten Medienpädagogik begründet (Schell, 1993). Die handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Individuen als gesellschaftliche Subjekte sowohl von gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen geprägt sind, als auch prinzipiell eine gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit besitzen. So geht es der aktiven Medienarbeit bis heute darum, Heranwachsende unter den Leitzielen der Förderung von Mündigkeit, Emanzipation und authentischen Erfahrungen zu einer aktiven Nutzung der Medien als Mittel und Werkzeug zur reflexiven Auseinandersetzung mit Gegenständen ihrer Lebenswelt zu befähigen, wie z.B. durch die Herstellung eines Medienprodukts zum Thema Gewalt (Schell, 2003). Man spricht heute gleichermaßen von einer handlungsorientierten Medienerziehung oder reflexiv-praktischer Medienarbeit, wenn die Erstellung von Produkten zu einer Auseinandersetzung mit selbstbestimmten Themen oder Fragestellungen mittels Projektarbeit führen soll. Dieser Umstand macht die Übertragung des Ansatzes aktiver Medienarbeit auf offenen Bildungsinitiativen trotz Passung der Grundideen schwierig. Denn auch in den vorliegenden Beispielen geht es um mediale Produkte in Form von Online-Plattformen, die der Auseinandersetzung mit übergeordneten Themen, wie „Verwertung studentischer Wissensprodukte im akademischen Kontext“ und „erfolgreiches (informelles) Selbststudium im akademischen Kontext“, dienen. Sie

stellen zugleich das Ergebnis einer gemeinschaftlichen Projektarbeit zur Bewältigung der aktuellen akademischen Lebenssituation dar. Allerdings handelt es sich bei der aktiven Medienarbeit schlicht um einen Ansatz der Medienerziehung und offene Bildungssituationen sind das Ergebnis von informellen Lernprozessen bzw. Prozessen der Selbstsozialisation innerhalb einer Gruppe von Peers. Abstrahiert man allerdings die potenziellen Lern- und Bildungsprozesse der Projektteilnehmenden unabhängig vom (non-)formalen oder informellen Gestaltungsrahmen, so erscheint es vielversprechend, die drei zentralen methodischen Prinzipien genauer anzuschauen, die Fred Schell in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus und den Ansatz der kommunikativen Kompetenz für die aktive Medienarbeit formuliert hat (Schell, 1993; 2003): (1) handelndes Lernen, (2) exemplarisches Lernen und (3) Gruppenarbeit. Die Dokumentationen der beiden offenen Bildungsinitiativen *MyPaed* und *w.e.b.Square* geben einen guten Einblick in die unterschiedlichen Lern- und Organisationsprozesse der Studierenden im bisherigen Projektverlauf. Einzelne Aspekte werden im Folgenden im Rahmen der drei Prinzipien näher betrachtet.

1. Das Prinzip des „handelnden Lernens“: Es wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse sich in handelnder Auseinandersetzung mit Personen und mit Gegenständen der Lebenswelt vollziehen, also durch Interaktion stattfinden. So spricht Schell vom handelnden Lernen als dialektisches Prinzip von Aneignung, Bewältigung und Veränderung von Realität. Hinter diesem Prinzip stehen Prämissen, die Lernen als a) aktive Auseinandersetzung mit Realität, b) Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln, c) interaktionistisches Geschehen, d) adressatenorientiertes Geschehen und e) prozessuales Geschehen sehen.

MyPaed wie auch *w.e.b.Square* liegt eine Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand der studentischen Lern- und damit Lebenswelt zu Grunde, das aus einem subjektiven Erfahrungshorizont hervorgegangen ist (z.B. das Bedürfnis von vorbildlicher Praxis zu lernen oder das Bedürfnis nach Unterstützung in den Selbststudienphasen). Obwohl die beiden Projekte einen unterschiedlichen Zeithorizont umschreiben, zeigt sich jeweils sehr gut, wie sich in den unterschiedlichen Projektphasen der Konzeption, Umsetzung, (Re-)Organisation und institutionellen Verankerung ein stetiges „Learning-by-doing“ vollzieht. In diesen Phasen erweitern sich die vorhandenen medienbezogenen, fachlichen, sozialen und organisatorischen Kompetenzen der Projektgruppe bzw. einzelner Mitglieder systematisch mit den auftretenden Erfordernissen im Projektverlauf (z.B. die Auseinandersetzung mit technischen Möglichkeiten, der Umgang mit sich verändernden Projektstrukturen, die Frage der Passung zu Studienplänen und Prüfungsordnungen oder das Erreichen der Zielgruppe der Mitstudierenden). Es geht beiden Projekten darum, die direkte Studien(gangs)realität in kritischer und aktiver Auseinandersetzung mit derselben mitzugestalten und zu verändern. Das Projekt *w.e.b.Square* zeigt sehr gut das Verhältnis zwischen Medienprodukt und übergeordneter Thematik auf: Die

Projektbeteiligten mussten sich neben der aktiven Gestaltung des Online-Angebots zugleich auch mit der Thematik des wissenschaftlichen Online-Publizierens und mit Qualitätsstandards beschäftigen. Die Gestaltung eines Online-Angebots stellt nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern ebenfalls ein zentrales Thema dar, wenn es sich, wie in diesem Fall, um einen medienbezogenen Studiengang handelt. Die hier gemachten prozess- und produktbezogenen Erfahrungen in den unterschiedlichen Themenbereichen dürften für die beteiligten Personen persönlich wie beruflich wertvoll sein. *MyPaed* wie auch *w.e.b.Square* zeigen sehr gut auf, dass es innerhalb der Projekte zyklische Phasen gibt, die jeweils spezifische handlungsorientierte Lernprozesse für die (temporär) beteiligten Personen ermöglichen. Damit dient die handelnde Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Medienprodukts „Online-Plattform“ als Mittel zum Zweck selbstinitiiertem Lern- und Bildungsprozess zu übergeordneten Fragestellungen der eigenen Studien(gangs)realität, die eine Auseinandersetzung mit „Lehre im akademischen Kontext“ in Zeiten von Bologna einschließt. Das Prinzip des handelnden Lernens in der aktiven Medienarbeit zeigt zugleich, dass nicht in erster Linie das Produkt, sondern der Kompetenzerwerb der Subjekte innerhalb der Projektphasen das primäre Ziel ist.

2. *Das Prinzip des „exemplarischen Lernens“:* Das exemplarische Lernen bezieht Schell in erster Linie auf gesellschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge von Gegenstandsbereichen sozialer Realität, die einerseits zu den Erfahrungen der Lernenden einen Bezug haben, andererseits auch gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche in sich tragen. Das eigene Leben soll als Teil von Gesellschaft gesehen werden. Diesem Prinzip liegen Prämissen zu Grunde, wonach Lernen als a) adressatenorientiertes Geschehen, b) dialektische Vermittlung von subjektiven Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis sowie c) prozessuale Emanzipation gilt.

Die beiden offenen Bildungsinitiativen *MyPaed* und *w.e.b.Square* stehen exemplarisch für Projektarbeit im akademischen Kontext. Die beteiligten Studierenden setzen sich jeweils anhand eines für sie bedeutsamen Aspektes ihrer Studienrealität mit den übergeordneten Strukturen von Universität auseinander. In beiden Projekten wird deutlich, wie bedeutsam für den Verlauf des Projekts die Faktoren Anerkennung, Unterstützung und nachhaltigen Verankerung den Implementierungsprozess der beiden Online-Angebote in den Hochschulstrukturen und bei der Zielgruppe der Mitstudierenden sind. Das Beispiel *MyPaed* zeigt diesen Prozess sehr anschaulich für die Anfangsphase einer solchen Initiative auf. Bei *w.e.b.Square* kann man gut erkennen, wie weit die formale Anbindung einer informellen Initiative reichen kann. In beiden Fällen müssen sich die Projektbeteiligten mit der eigenen Zuordnung im akademischen Strukturgefüge auseinandersetzen. Einerseits als eine autonome Initiative von Studierenden für Studierende aktiv sein zu wollen, die konstruktiv und produktiv empfundenen Missständen im Lehrbetrieb begegnet. Andererseits ein Bedarf nach Anbindung an die Institution und Einbindung in cur-

riculare Zusammenhänge (z.B. Anerkennung von Studienleistungen im Kontext des Projekts *MyPaed* oder Einbindung von *w.e.b.Square* in ein Begleitstudium und das reguläre Lehrangebot). Diese Auseinandersetzung ermöglicht es einerseits, authentische Erfahrungen über die Funktion der Organisation Universität und damit einem exemplarischen Gegenstandsbereich sozialer Realität zu sammeln. Zugleich kann dabei ein emanzipatorischer Lernprozess einsetzen, wenn die vorherrschenden Strukturen bewusst durchschaut und durch die eigene Projektstätigkeit konstruktiv verändert werden (sollen). Die Realisierung offener Bildungsinitiativen mit Hilfe von digitalen Medien kann somit als eine exemplarische Handlungsstrategie für die wirksame Veränderung von Gesellschaft gelten.

3. *Das Prinzip der „Gruppenarbeit“*: Schell vertritt die Sichtweise, dass Gruppenarbeit an den Gegenständen aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden ansetzt und auf einen dialektischen Prozess kooperativer und solidarischer Reflexion, Veränderung sozialer Realität sowie Identitätsherstellung und Emanzipation einzelner Gruppenmitglieder zielt. Kennzeichen einer solchen Gruppenarbeit ist die Herrschaftsarmut und die ständige Offenlegung interner Gruppenprobleme und -konflikte. Dieses Verständnis umfasst Prämissen, wonach Lernen eine a) zielgerichtete Aktivität und b) ein adressatenorientiertes Geschehen ist sowie c) in einem herrschaftsfreien Raum stattfindet.

Im Rahmen offener Bildungsinitiativen steht gerade zu Beginn die Projektgruppe im Zentrum. In beiden Beiträgen zu den Projekten zeichnet sich ab, dass aus eher basisdemokratischen Projektgruppen mit dem Wachsen des Projekts zunehmend strukturierte soziale Gebilde entstehen (müssen). Am Projekt *MyPaed* zeigt sich, wie gemeinsame Entscheidungsprozesse zugleich als wertvoll und produktiv, aber auch zeitaufwändig empfunden werden. Obwohl sich mit dem Fortschreiten des Projekts Arbeitsgruppen gebildet haben, die Entscheidungen vorbereiten, findet die Projektweiterentwicklung als Aushandlungsprozess aller Projektmitglieder statt. Im schon weiter fortgeschrittenen Projekt *w.e.b.Square* gibt es zum Zeitpunkt der Dokumentation schon eine Redaktion der Online-Zeitschrift mit üblichen Zuständigkeiten und Hierarchien, um das Fortbestehen des Projekts auf dem angestrebten Niveau zu sichern. Inwieweit die jeweiligen offenen Bildungsinitiativen dem von Schell beschriebenen Ideal des herrschaftsfreien Raums (auf Dauer) gerecht werden können, bleibt eine Herausforderung der Projektgruppen(-prozesse).

Die Diskussion der beiden offenen Bildungsinitiativen *MyPaed* und *w.e.b.Square* mit Bezug zu den drei inhaltlichen Prinzipien aktiver Medienarbeit zeigt, dass die jeweiligen Zielsetzungen und tatsächlichen Prozesse nahe bei den konzeptionellen Überlegungen liegen, die aktive Medienarbeit ausmachen. Das Ergebnis ist in beiden Fällen ein Medienprodukt, das als Mittel der kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit übergeordneten Themen, welche die akademische Lehre betreffen, dient. Im weitesten Sinne können die beiden offenen Bildungsinitiativen für

eine selbstorganisierte, aktive Medienarbeit stehen, eine aktive Medienarbeit im Sinne eines (informellen) Lernens 2.0.

Im formalen Kontext der akademischen Lehre wird die Idee der aktiven Medienarbeit vor allem in den sogenannten Medienfächern und in der Medienpädagogik realisiert, wenn das didaktische Szenario die Erstellung von Medienprodukten nicht nur als ein Mittel, sondern als ein Teilziel im Prozess der Auseinandersetzung mit einer übergreifenden Thematik vorsieht (z.B. zur Gestaltung von digitalen Lernumgebungen, zur Erstellung von interaktiven Bildungsmedien oder zur Initiierung oder Fortführung eines Online-Journals, wie es bei *w.e.b.Square* informell realisiert wurde). In diesem Fall könnte man je nach didaktischem Szenario auch von einer formal initiierten Bildungsinitiative im akademischen Kontext sprechen. Die emanzipatorische Facette dieses Ansatzes bliebe dann strukturbedingt wahrscheinlich eher der selbstorganisierten, aktiven Medienarbeit vorbehalten. Aus medienpädagogischer Perspektive bleibt zu betonen, dass sich eine erfolgreiche aktive Medienarbeit in erster Linie an gelungenen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen der beteiligten Subjekte als Mitglieder der Gesellschaft zeigt – unabhängig davon, ob diese in (non-) formalen oder informellen Kontexten erworben wurden. Das Medienprodukt bleibt Mittel zum Zweck von (Medien-)Kompetenzerwerb und (Medien-)Bildung im Kontext einer übergeordneten Thematik.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die digitalen Medien gegenwärtigen und zukünftigen Studierenden einen adäquaten Rahmen bieten, um auf potenziell hohem Niveau am akademischen Lehrgeschehen zu partizipieren. Die Realisierung offener Bildungsinitiativen mit digitalen Medien kann im Sinne der Grundidee der aktiven Medienarbeit als eine exemplarische Handlungsstrategie für die wirksame Veränderung von akademischer Lehre und damit auch einem Teil von Gesellschaft gelten. Offen bleibt mit Blick auf die emanzipatorische Grundidee die Frage, welchen Grad an Unabhängigkeit offene Bildungsinitiativen von Studierenden für Studierende zur Veränderung und Mitgestaltung akademischer Lehre für sich in Anspruch nehmen (müssen) und inwieweit sie sich den Anforderungen der Organisation und der Studiengänge anpassen (müssen), um nachhaltig bestehen zu können. Dieses ist ein Punkt, der die aktuelle Diskussion um eine partizipative Lernkultur im akademischen Kontext auch weiterhin begleiten wird.

Literatur

- Schell, F. (1993). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. Theorie und Praxis (2. überarbeitete Aufl.). München: kopaed.
- Schell, F. (2003). Aktive Medienarbeit zum Thema Gewalt. Prinzipien und Chancen einer handlungsorientierten Medienarbeit. In G. Anfang (Hrsg.), *Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis* (S. 9–16). München: kopaed.

Der Peer-Info-Pool

Online-Studienberatung von Studierenden für Studierende

1 Der Peer-Info-Pool

Mit dem Start ins Studium beginnt ein neuer Lebensabschnitt, mit dem spezielle Herausforderungen verbunden sind. Vieles ist neu, zahlreiche Fragen und Erwartungen drängen sich auf. Ein hohes Maß an Eigenverantwortung ist gefragt, es gilt den Lernprozess selbstständig zu organisieren und zu steuern, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens zu erlernen und Prüfungen erfolgreich zu absolvieren.

Studierende fühlen sich in Bezug auf ihr Studium häufig allein gelassen oder unverstanden. Es ist für sie gerade zu Beginn nicht immer einfach, die Strukturen der Universität zu verstehen und den richtigen Ansprechpartner für eine bestimmte Anfrage zu finden. Der „*Peer-Info-Pool*“ (PIP) bietet eine zentrale Übersicht zu wichtigen Themen und möglichen Problemen und ist dabei nicht an Öffnungszeiten gebunden. Er kann zu jeder Zeit von einem beliebigen Ort aus aufgerufen werden.

Der *PIP* ist eine virtuelle Lernumgebung, die wichtige Informationen und Hilfestellungen zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums für interessierte Studierende in Form einer webbasierten Sammlung von Lernmodulen bereithält. Jeder Studierende, der einen Studierendenaccount der Universität zu Köln besitzt, kann auf diese „social software“ zugreifen und die Lernmodule auswählen, die seinem individuellen Informations- und Beratungsbedarf entsprechen. Das Besondere des *PIPs* ist, dass seine Lernmodule im Sinne des Empowerments und des Peer-Learning *von Studierenden für Studierende* erstellt wurden (vgl. Kempen & Rohr, 2009). Grundsätzlich „stellt die Beratung [von Schülern und Studierenden] die am häufigsten benutzte Methode zur Überwindung von individuellen Problemen dar“ (Rogers, 1991, S. 19). Die Studierenden werden in diesem Ansatz als Experten ihrer eigenen Situation verstanden, weshalb diese die Inhalte der Lernmodule recherchieren, selektieren und entsprechend aufbereiten. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „student-generated-content“. In Bezug auf den *Peer-Info-Pool* entscheiden die Studierenden selbst darüber, welche Inhalte für sie selbst und andere Studierende in einer ähnlichen Situation von Nutzen waren bzw. sind.

Der *PIP* verbindet einen wissenschaftlichen Anspruch mit dem Erfahrungshorizont der Studierenden und stellt zugleich einen praktischen Bezug zur deren Lebenswelt her. Er wurde im Zuge zweier Blended-Learning-Veranstaltungen entwickelt, die

im Sommersemester 2009 im Joint Teaching durchgeführt wurden. Das Ziel der Veranstaltungen war es zum einen, den organisatorischen Rahmen für die Erstellung der Lernmodule zu bieten. Zum anderen sollten durch von Studierenden gestaltete Lern-Lehr-Sequenzen die Inhalte des *PIP* erarbeitet und einer Gruppe präsentiert werden. Die Seminare waren Anlass und Grundlage für die Erstellung des *PIP*, zugleich bildeten sie einen verpflichtenden Rahmen, so dass die Fertigstellung der Inhalte des *PIPs* sichergestellt war.

Die Lernmodule des *PIP* wurden auf der Online Lernplattform ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) erstellt. Mithilfe von ILIAS können sowohl Lehr- und Lernmaterialien für das Online-Lernen erstellt und verfügbar gemacht werden als auch die Kommunikation und Zusammenarbeit unter Lehrenden und Lernenden unterstützt und gefördert werden.¹ Auf der Lernplattform können verschiedene Bereiche der Lehrveranstaltung dargestellt und untergliedert werden, so dass sich einzelne und geschützte Arbeitsbereiche für die Studierenden ergeben, in denen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit online an einem (gemeinsamen) Projekt gearbeitet werden kann. ILIAS wird inzwischen an verschiedenen Universitäten eingesetzt.

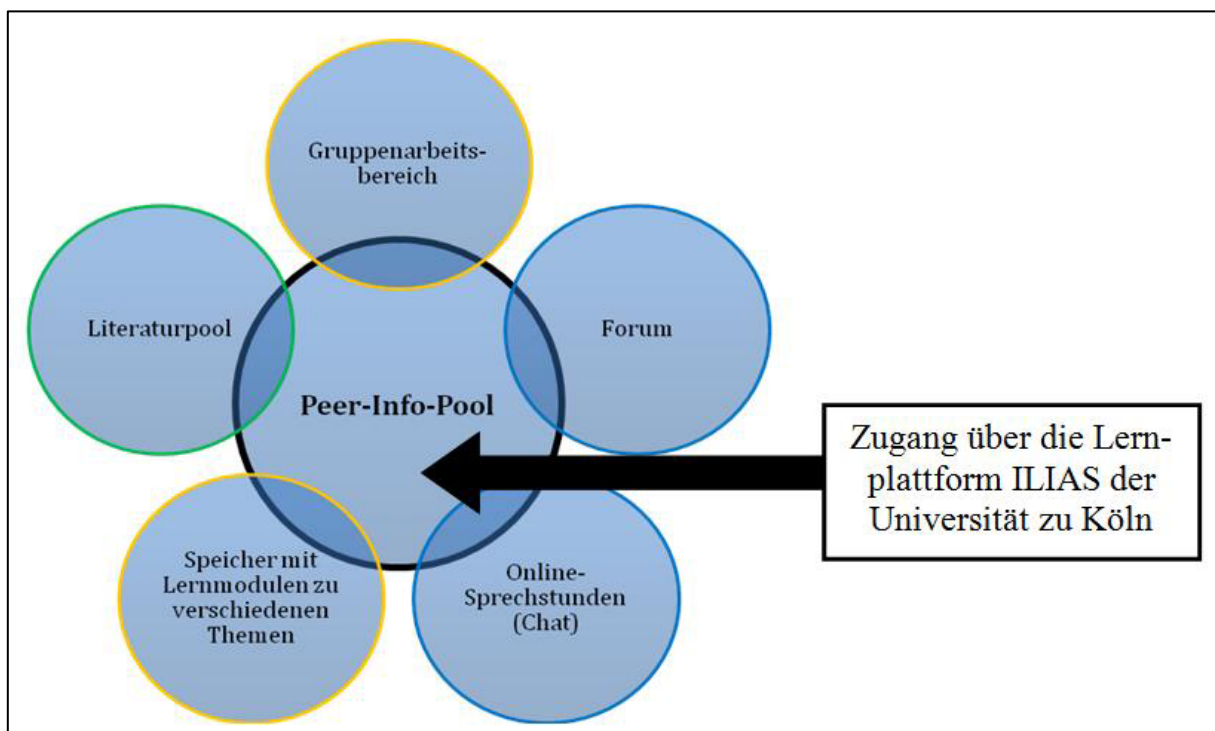


Abb. 1: Entstehung des PIP

¹ Die Software wird unter der GPL (GNU General Public License) lizenziert und vom ILIAS Open Source Team an der Universität zu Köln entwickelt. Unter <http://www.ilias.de> und <http://www.e-learning.uni-koeln.de/> sind weitere Informationen zum Themengebiet ILIAS verfügbar.

Den Studierenden, die an der Entstehung des *PIPs* beteiligt sind, steht während des Semesters ein Online-Kursangebot zusätzlich zu der Präsenzzeit zur Verfügung. Das Kursangebot gliedert sich in verschiedene Bereiche, die in der Abb.1 dargestellt sind. Insgesamt lassen sich drei große Bereiche unterscheiden:

- Der Literaturpool, in dem die Studierenden wissenschaftliche Texte online zu ihrem Thema abrufen bzw. hinzufügen können, so dass die Texte der ganzen Lerngruppe zur Verfügung stehen.
- Der Gruppenarbeitsbereich und Speicher für Lernmodule. Hier werden die einzelnen Lernmodule der Gruppen erstellt und im Speicher zur Sicherung hinterlegt. Die Studierenden haben bei der Erstellung möglichst weitreichende Rechteinstellungen innerhalb des Online Kursangebotes. Ausgenommen ist hier nur der Speicher für Lernmodule, in denen sie zwar Lernmodule hochladen, aber nicht bearbeiten oder löschen können.
- Die Kontaktbereiche erstrecken sich neben der Mail-Funktion auf einen Chat und ein Forum, so dass in Online-Sprechstunden und Forumsbeiträgen wichtige Fragen schnell und nachhaltig für alle Studierende beantwortet werden können.

2 Ziele des PIP

Der *PIP* stellt im Bereich des E-Learning einen innovativen Ansatz zur Einführung und Begleitung von Studierenden in der Studieneingangsphase sowie zur Förderung der Kompetenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten dar (vgl. Dewe & Weber, 2007; Erpenbeck & Sauter, 2007). Das Hauptziel des *PIP* ist es, dieser Zielgruppe durch ein umfangreiches Angebot bei der erfolgreichen Bewältigung eines Studiums zu helfen und den Studierenden einen Ausgangspunkt zu liefern, von dem aus sie selbstständig aktiv werden können. Neben dem Anspruch, auf alltagspraktische Fragen des Studiums (z.B. Finanzierung, Orientierung) Antworten zu geben, bietet der *PIP* außerdem Einführungen in Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und der Hochschuldidaktik und erweitert damit die Handlungskompetenz der Studierenden (vgl. Hornung-Prähauser, Luckmann & Kalz, 2008). Die Leser des *PIP* werden dabei nicht durch eine ungefilterte Informationsflut überfordert. Sie entscheiden selbst, wie viele Informationen sie zu welchem Thema benötigen und erhalten diese gebündelt an einer zentralen Stelle, auf die die Studierenden zeitlich und räumlich flexibel zugreifen können. Dies bedeutet für sie eine erhebliche Zeitersparnis, weil lange Wartezeiten vor Studienberatungseinrichtungen, Seminarbüros oder Sprechstunden entfallen. Gleichzeitig bewirkt der *PIP* auch geringere Opportunitätskosten sowie eine Entlastung für Lehrende eben dieser universitären Einrichtungen.

Der *PIP* stellt einen Einstieg in die Lehre und das Lernen an der Hochschule dar. Den Nutzern des *PIP* soll durch eine Zusammenführung und Vernetzung verschied-

dener Informationsfelder ermöglicht werden, einen Überblick über wichtige Schlüsselkompetenzen für ein Studium zu erhalten (z.B. Ziel- und Zeitmanagement) und diesen mit Hilfe der übermittelten Informationen selbstständig aufzubauen bzw. weiter zu entwickeln.



Abb. 2: Screenshot des Peer-Info-Pools

Das Besondere am *PIP* ist, dass Studierende in diese Beratungs- und Lehrangebote eingebunden werden. Die Neuheit besteht in der systematischen Einbindung des im Rahmen von Lehrveranstaltungen entwickelten student-generated-content in die Studienberatung. Die Ziele des *PIP* beziehen sich also nicht nur auf die zukünftigen Leser und Nutzer, sondern auch auf die Studierenden, die an der Entstehung des *PIP* beteiligt waren. Durch den Peer-to-Peer Ansatz hatten diese die Möglichkeit, sich aktiv an der Verbesserung der Lehr- und Lernqualität an der Hochschule zu beteiligen. Die Reflektion ihrer eigenen Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums hat dazu geführt, dass sie ihre eigene Entwicklung bewusst wahrgenommen und sich als kompetent erlebt haben. Sie haben die Stufe des überforderten Anfängers gemeistert und können nun anderen helfen, diesen Schritt besser in Angriff zu nehmen. Gleichzeitig zeigte sich bei ihnen ein Multiplikatoreneffekt bereits im Kleinen, innerhalb der Seminargruppe. Die Studierenden zeigten reges Interesse an den Lernmodulen der anderen Gruppen und stellten sich deren Inhalte gegenseitig vor. Zu erwarten ist, dass sie diese Informationen auch in weitere Peer-Groups tragen.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Empowerment und Peer-Learning. Der *Peer-Info-Pool* folgt der Empfehlung von Schleider und Güntert (2009), ein niederschwelliges Beratungsangebot einzurichten, welches in aktuellen Notsituationen von Studierenden ohne großen Aufwand erreicht werden kann und auf schnelle Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit und der eigenen Selbstmanagementkompetenzen in diesen aktuellen Situationen abzielt. Unsere Zielsetzung war, mit dem *Peer-Info-Pool* partizipative und fördernde Strukturen innerhalb der Hochschule zu schaffen, die die Studierenden in ihrer autarken Selbst- und Studiumsorganisation und ihrem konstruktiven, eigenverantwortlichen Umgang mit belastenden Situationen und Herausforderungen im Studium unterstützen und stärken. Dementsprechend können Studierende nun in Situationen, in denen sie sich unzureichend informiert, ratlos, überfordert, verunsichert, unmotiviert oder leistungsschwach fühlen, auf den *PIP* zurückgreifen und zu Handlungsmodellen für die Bewältigung der Situation gelangen, z.B. die Vorbereitung einer Prüfung, die Erstellung einer Hausarbeit, den Umgang mit Zeitdruck oder die Finanzierung des eigenen Studiums. Die Studierenden werden über die Lernmodule dazu angeregt, die persönlichen Ressourcen zur selbstbestimmten und umsichtigen Gestaltung eines Studiums (wieder) aufzugreifen, zu stärken und weiterzuentwickeln (vgl. Wehr, 2006; Herriger, 1997). Im Sinne des Empowerment-Gedankens sollen Studierende mithilfe der übermittelten Informationen im *Peer-Info-Pool* in die Lage versetzt werden, die Unüberschaubarkeiten, die Herausforderungen und Belastungen ihres Studienalltags aus eigener Kraft zu bewältigen, eine „gelingende Mikropolitik“ (ebd., S. 13) des Studienalltags zu führen und eine an den eigenen Zielen und Ressourcen ausgerichtete persönliche, akademische und berufliche Entwicklung erfolgreich zu verfolgen.

Der *Peer-Info-Pool* lenkt den Blick dabei weniger auf die individuellen Defizite und Wissensmängel der Studierenden als vielmehr auf deren persönliche Kenntnisse, Kompetenzen und Möglichkeiten, damit die Studierenden selbstgewählte Studienziele in zunehmender Weise aktiv und eigenverantwortlich verfolgen und an den Entscheidungsprozessen, die das eigene Studium und das universitäre Umfeld betreffen, teilhaben und modifizierend mitwirken. Diese ressourcenorientierte und selbstermächtigende Sichtweise entspricht unseres Erachtens einer neuen Kultur des Helfens in der Hochschule, einer offenen und zukunftsorientierten Pädagogik, die es in der Hochschule zukünftig zu forcieren gilt.

Eng verbunden mit dem Gedanken des Empowerment ist der theoretische Ansatz des Peer-Learning, auf dem der *Peer-Info-Pool* – wie der Name bereits erkennen lässt – im Wesentlichen basiert. Im Zentrum steht das Lernen von Gleichgesinnten, das Lernen unter Gleichen und Lernen in symmetrischen Interaktionen (vgl. Kempen & Rohr, 2009).

Leider gibt es in Deutschland noch keine prägnante Übersetzung für den Begriff des Peer-Learning. Im Zusammenhang mit Peer-Learning-Konzepten ist hierzulande sehr häufig die Rede von Peer-Involvement, Peer-Education, Peer-Consulting und Peer-Tutoring. Diese Termini beziehen sich jeweils auf spezifische Aspekte und Bereiche des Peer-Learning. Bei Peer-Education stehen beispielsweise Peer-Learning Prozesse in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, bei der Jugendliche oder junge Erwachsene aktiv einbezogen werden, im Vordergrund (Kempen, 2007).

Im Rahmen von Peer-Learning werden jedenfalls Lernprozesse unter Personen initiiert, die sich durch ein ähnliches Alter, einen identischen Status, gleiche Interessen oder ähnliche Erfahrungen auszeichnen, sich in äquivalenten Entwicklungsprozessen befinden und demzufolge als „Peers“ in einer besonderen Beziehung zueinander stehen (vgl. Kempen & Rohr, 2009). Auch wenn es natürlich Unterschiede gibt, so ist die Beziehung doch durch eine gewisse Symmetrie und durch bedeutende Gemeinsamkeiten geprägt. Im *Peer-Info-Pool* entsteht ein themenspezifischer, interessens- und bedarfsgesteuerter Austausch zwischen Studierenden derselben Hochschule, die das universitäre Umfeld und die besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten eines Studiums *aus eigener Erfahrung und einem ähnlichen Blickwinkel heraus* kennen und mit ähnlichen Anforderungen konfrontiert sind. Sie befinden sich in ähnlichen Lebenslagen und beschäftigen sich mit Fragen der Studiumsorganisation und -finanzierung, Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens, Fragen der Berufsorientierung u.v.m. In einer qualitativen schriftlichen Umfrage, die die Evaluation des *Peer-Info-Pools* aus Sicht der Studierenden zum Gegenstand hatte, wurde die Peer-Beziehung von den Studierenden als Vorteil herausgestellt. Auf die Frage, worin ihrer Meinung nach die Vorzüge des *Peer-Info-Pools* im Vergleich zu anderen Informationsquellen an der Fakultät bestehen, erhielten wir beispielsweise folgende Antworten:

- „Der PIP ist von Mitstudierenden konzipiert die sich in der gleichen, oder in einer ähnlichen Situation befinden oder bereits befanden. Somit wird die Information authentischer, lebendiger und direkter.“
- „Der PIP ist u.a. von Studierenden für Studierende, daher nah an der Realität der Studiumssituation.“
- „Er ist von Studierenden für Studierende gemacht. So helfen Menschen bei Problemen, die sie wahrscheinlich selbst schon einmal hatten.“
- „Der PIP ist von Studierenden selber geschrieben, sodass ein hoher Praxisbezug besteht. Sie können gut auf vorhandene Probleme eingehen, da sie selbst einmal in gleicher Situation waren.“
- „Die darin enthaltenen Informationen sind aus der Sicht von Studierenden geschrieben, die in den ersten Semestern evtl. Erfahrungen zu den Themen gemacht haben. So können persönliche Schwerpunkte gesetzt werden oder auch persönliche Erfahrungen / Bewertungen / Kritik mit eingebracht werden.“

Die größere soziale Nähe, die die Studierenden vor dem Hintergrund ähnlicher Erfahrungen und Probleme untereinander herstellen können, erscheint als günstige Voraussetzung für Lernprozesse, die neben sozialem auch inhaltliches Lernen ermöglichen, die die Wahrhaftigkeit und Glaubhaftigkeit der Austauschprozesse maximieren und die die Reflektion und Modifikation von Einstellungen, Verhalten und Erfahrungswissen fördern. Es können – dies kann theoretisch begründet gut angenommen werden – (Lern-)Erfahrungen ermöglicht werden, die in anderen, asymmetrischen Interaktionssystemen wie etwa in Mehr-Generationen-Systemen oder in der Professor-Studierenden-Interaktion nicht bzw. so nicht möglich wären (vgl. Kempen & Rohr, 2009). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist eine strukturierte Verbesserung der Beziehungen der Peers untereinander vonnöten. Die Einführung des *Peer-Info-Pools* als ein Beratungsangebot von Studierenden für Studierende stellt zumindest einen Anfang dar.

Peer-Learning in der Studienberatung. Bei einer Befragung von über 600 Studierenden haben Wiens und den Ouden 2008 festgestellt, dass die wichtigste Anlaufstelle für alle Studierenden ihre Kommilitonen sind (vgl. Wiens & den Ouden, 2008). Die Studierenden favorisieren bei Problemen in ihrem Studium die Beratung durch ihre Kommilitonen gegenüber der Beratung durch andere Angehörige der Universität (z.B. Lehrende, Mitarbeiter im Seminarbüro). Besonders stark ist dies zu Beginn des Studiums der Fall, denn mehr als zwei Drittel aller Befragten geben an, am ehesten durch die Hilfe von Kommilitonen die Probleme zu Beginn des Studiums (Stundenplanerstellung, Orientierungsprobleme etc.) gemeistert zu haben.

Die Beratung durch ihre Kommilitonen wird von den Studierenden als besonders empathisch und authentisch empfunden und häufig der Beratung in universitären Einrichtungen vorgezogen, da sich die Studierenden dort nicht ernst genommen oder unsicher fühlen. „Die Entwicklung des Vertrauens zeigt, dass die Studierenden von Beginn ihres Studiums bis zu dessen Ende ihren Kommilitonen [...] das größte Vertrauen entgegenbringen“ (ebd., S. 93). Der *PIP* stellt durch den Peer-to-Peer-Ansatz ein niederschwelliges Beratungsangebot dar, dem die studentischen Nutzer von vornherein eine eher positive Erwartungshaltung entgegenbringen, da es ein Angebot von ihren Kommilitonen ist. Gleichzeitig müssen sich die Nutzer nicht als Hilfesuchende offenbaren und sind durch die Anonymität des Internets geschützt. Sie

„Ein Großteil der Erstsemester, die das erste Mal zur Beratung kommen, sind heute viel besser vorbereitet als noch vor zwei oder drei Jahren. Die meisten haben bereits im Vorfeld wichtige Informationen aus dem Internet durchgearbeitet und wollen sich bei uns endgültig absichern oder Verständnisfragen klären. Die heutige Generation von Erstsemestern ist mit dem Internet aufgewachsen und geht wie selbstverständlich damit um. Also versuchen wir auch verstärkt unser online Beratungsangebot zu verbessern und zu erweitern.“

Thomas Olbertz, Mitarbeiter des SSC
Heilpädagogik

können Informationen beliebig oft abrufen und nachlesen, ohne Gefahr zu laufen, wegen häufiger Nachfragen deskreditiert zu werden.

Der *PIP* unterbindet ein nicht zu unterschätzendes Problem der Beratung durch Kommilitonen: das Hörensagen. Hierdurch werden nur bedingt abgesicherte oder schlicht falsche Informationen irrtümlich aufgebauscht und weit verbreitet. Dies führt zu Irritationen bei den Studierenden und unnötigen Auseinandersetzungen in der Lehre an der Hochschule. „Die Beratung durch eine universitäre Einrichtung ist unerlässlich, um für die Richtigkeit und Aktualität der Informationen garantieren zu können“ (ebd., S. 96). Dies leistet der *PIP*, da seine Informationen durch die Gruppenarbeit der Studierenden mehrfach überarbeitet und durch die Mitarbeiter des Zentrums für Hochschuldidaktik einer Endkontrolle unterzogen wurden.

Ein interessanter Aspekt der Peer-Beratung in der Hochschule ist es, dass sich die Studierenden der Gefahr des Hörensagens durchaus bewusst sind: Obwohl sie die Beratung bei ihren Kommilitonen so hoch frequentiert nutzen, sprechen „nur 8% der Befragten den Kommilitonen ihr vollstes Vertrauen aus“ (ebd., S. 94). Aus diesem Grund wurde bei der Erstellung des *Peer-Info-Pools* von allen Beteiligten sehr stark darauf geachtet, dass die Inhalte der Lernmodule korrekt sind und wissenschaftlichen Kriterien standhalten. Um eine Verlässlichkeit der Informationen zu erreichen, wurden sie mehrfachen inhaltlichen Prüfungen unterzogen.

Die Idee, den Ansatz des Peer-Learning in Form von Online-(Beratungs-)Angeboten zu realisieren, scheint momentan noch nicht weit verbreitet zu sein. Dabei bestehen die Vorteile nicht nur in der zeitlichen und räumlichen Flexibilität, sondern auch in der höheren Reichweite. Studierende können unabhängig vom geografischen Standort zu einer frei wählbaren Uhrzeit entsprechend ihres individuellen Bedarfs umfangreiche Informationen und Beratung einholen.

In der Befragung durch Wiens und den Ouden wurde deutlich, dass die Studierenden das größte Vertrauen dem Studierenden-Service-Center (SSC) entgegenbrachten, einer Einrichtung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, in der angestellte studentische Hilfskräfte ihre Kommilitonen mit abgesicherten Informationen und in enger Kooperation mit Prüfungsamt, zentraler Studienberatung und den Seminarbüros beraten. Mitarbeiter des SSC geben an, dass ein Bedarf des Ausbaus der Online-Beratung zu verzeichnen ist. Das hat dazu geführt, dass das SSC innerhalb der letzten drei Jahre seinen Web Auftritt völlig überarbeitet hat.

Der *PIP* ist eine ebensolche Erweiterung. Die Studierenden zeigten bei der Erstellung des *PIP* eine große Affinität zu den neuen Medien. Ebenso können die potenziellen Nutzer mit dem Angebot umgehen. Die Ausweitung des Webangebots ist ein wichtiger Indikator für den Bedarf an neuen, leicht zugänglichen, ohne Wartezeiten versehenen und vor allem rund um die Uhr verfügbaren Informationsquellen. Die Studierenden sind es inzwischen gewohnt, wichtige und gehaltvolle Informati-

onen zu jeder gewünschten Zeit aus dem Netz zu beziehen. Der *PIP* stellt somit eine Reaktion auf die gewandelten Ansprüche der Studierenden dar.

4 Erfahrungen

Mit der Einrichtung und Gestaltung des *Peer-Info-Pools* konnten viele positive Erfahrungen gesammelt werden.² Als besonders bemerkenswert erscheint uns in dem Zusammenhang die durchweg hohe Motivation der Studierenden, die sich während des gesamten Arbeitsprozesses zeigte. Aus unserer Sicht lässt sich die motivierte Haltung der Studierenden mit der besonderen Konfiguration des Projektes erklären.

Im *Peer-Info-Pool* wurden Themen aufbereitet, die das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums fördern sollen. Damit wies er für die Studierenden, die die Lernmodule zu den verschiedenen Themenfeldern erstellten, selbst eine hohe inhaltliche Relevanz auf. Darüber hinaus bestand mit der freien Wahl des Lernmodulthemas die Möglichkeit, sich einen individuellen Zugang zu einem Themenfeld zu verschaffen, das vor dem Hintergrund der individuellen Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Studenerfahrungen als bedeutsam bewertet wurde. In der Annahme, dass die Studierenden Experten der aktuellen Studiensituation sind und selbst einschätzen können, welche Informationen und Hilfen Studienanfänger zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums benötigen, wurde ihnen ein großer Gestaltungsspielraum eröffnet sowie die Gelegenheit zur Partizipation und Mitbestimmung geboten. Die Studierenden waren eingeladen, Mitverantwortung für das Lernen und Studieren an der Hochschule zu übernehmen und einen eigenen Beitrag zur Verbesserung der Studienqualität zu leisten. In dem Wissen darum, dass die erstellten Lernmodule nachfolgenden Erst-, Zweit und Drittsemestern zugutekommen und nützliche Informationen und Unterstützung für ihr Studium bieten würden, wurden das eigene Engagement und die Mitarbeit am *Peer-Info-Pool* als wirkungsvoll und sinnhaft erlebt.

Was hat Dir an der Arbeit am PIP am besten gefallen?

- Selbstständiges Arbeiten
- Abwechslungsreiches Arbeiten
- Arbeiten mit neuen Medien
- Raum für Kreativität
- Relevante Themen mit hohem Praxisbezug
- Breiter Gestaltungsraum
- Selbstgesteuerte Arbeitsphasen
- Weitergabe von Wissen und Erfahrungen
- Lernmodul → Spannender als Hausarbeit und trotzdem auf wissenschaftlichem Niveau
- Freie Themenwahl
- Neues über die Themen und das Arbeiten in ILIAS gelernt

(Antworten von Studierenden, Quelle: PIP-Evaluation)

2 Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurde eine qualitative Befragung der beteiligten Studierenden durchgeführt, die enthaltenen fünf offenen Fragen wurden bis zum 31.07.2009 von 23 Studierenden beantwortet. Die angegebenen Zitate sind dieser Umfrage entnommen.

Während der Lehrveranstaltung selbst standen das eigenverantwortliche Lernen und Arbeiten im Vordergrund. Die Konzeption der Veranstaltung war so ausgelegt, dass die Studierenden ihre methodischen, sozial-kommunikativen und persönlichen Kompetenzen so weit als möglich zum Einsatz bringen und weiter ausbilden sollten. Neben einer Folge von

„Das Internet ist ein aktuelles Medium, das von allen Studierenden sowieso viel genutzt wird, sei es zur Kommunikation oder zur Information. Damit ist er für Studierende optimal. Er ist 24 Stunden "geöffnet", man kann (...) an EINER Anlaufstelle die Antwort auf sehr viele verschiedene Fragen rund um das Studium erhalten. Außerdem können die Studierenden selbst Schwerpunkte setzen. Wenn jemand am Anfang des Studiums sehr mühsam eine Antwort auf eine bestimmte Frage suchen musste, kann er anderen Studienanfängern den Start leichter machen, indem er ein Lernmodul erstellt.“ (Studentin im PIP Forum)

Lehr-Lernsequenzen gab es Blended-Learning-Phasen, in denen Kompetenzen wie Selbstmanagement, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Zielorientierung und viele verschiedene Arbeitstechniken gefragt waren und trainiert wurden. Hierbei zeigte sich, dass manche Studierende trotz klarer Absprachen und mündlicher und schriftlicher Erinnerungen Schwierigkeiten hatten, ihre Lern- und Arbeitszeiten selbstverantwortlich zu organisieren und zu gestalten. Dies führte dazu, dass manche Studierende Termine nicht einhalten konnten (z.B. Erstellung eines Grundgerüsts für das Lernmodul, Ausgestaltung der Seiten etc.).

Als besonders einträglich erwies sich die ausgeprägte Affinität der Studierenden zu modernen Kommunikationsformen und -mitteln. Während der Einführung in die Erstellung von Lernmodulen wurde rasch deutlich, dass die Studierenden im Umgang mit PC-Anwendungen routiniert sind. Dies erleichterte die Arbeit auf der ILIAS-Plattform ganz erheblich. Die meisten Studierenden waren schnell mit der Oberfläche vertraut und nach einer kurzen Instruktionsphase bereits in der Lage, ein eigenes Lernmodul mit Kapiteln, Seiten, Text- und Bildinhalten zu erstellen. Unsere Erwartungen, dass es hier zu Schwierigkeiten kommen würde, bestätigten sich erfreulicherweise nicht. Die Studierenden erfassten die Arbeitsschritte zur Konstruktion eines Lernmoduls sehr zügig, sie griffen gekonnt auf die verschiedenen Tools zurück und zeigten bei der Umsetzung ihrer Ideen zur inhaltlichen Gestaltung große Kreativität. Ein besonderes Augenmerk wurde von den Studierenden darauf gelegt, die Seiten informativ und ansprechend zugleich zu gestalten. Dabei mussten die Studierenden feststellen, dass manche Ideen aufgrund der vorgegebenen Struktur in ILIAS nicht oder nur über Umwege umgesetzt werden konnten. Es wäre von Vorteil, wenn die Gestaltungsmöglichkeiten in Zukunft erweitert und die manuellen Befehle zur Visualisierung und Strukturierung eines Textes benutzerfreundlicher gestaltet würden. In Bezug auf die Zuteilung von Rechten sollte eine Lösung angestrebt werden, die garantiert, dass mehrere Studierende synchron an einem Lernmodul arbeiten können. Es ist zu erwägen, ob ein durch die Dozierenden im Vorfeld bereits angelegtes, inhaltlich leeres Lernmodulgerüst hilfreich wäre.

Dieses böte den Vorteil, dass Schreibrechte bereits eingestellt wären und zusätzliche Arbeitsschritte, wie zum Beispiel mehrere Lernmodule zu einem zusammenzufügen, überflüssig wären. Allerdings kann dieser Schritt auch zu einer geringeren Selbstständigkeit und weniger Tiefenverständnis der Studierenden in der Arbeit mit den Lernmodulen führen.

Die Arbeit der Studierenden wurde durch Online-Sprechstunden (Chat) und ein Forum begleitet und unterstützt. Außerdem stand der *PIP*-Chatraum den Studierenden zu jeder Zeit zur Verfügung, um auftretende Fragen auf informellem Weg in der Peer-Gruppe zu klären. Sowohl das Forum als auch die Online-Sprechstunden stellten insbesondere in den Blended-Learning-Phasen außerhalb der Lehrveranstaltung wichtige und nützliche Kommunikationsräume für die Studierenden untereinander und den Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden dar. Ideen, Erfahrungen, Antworten auf dringende Fragen, Problemlösungen, Tipps und Tricks konnten auf schnellem und unkompliziertem Weg ausgetauscht und dokumentiert werden. Insgesamt war zu beobachten, dass die Studierenden ein großes Interesse an den Arbeitsergebnissen und Produkten ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zeigten, und dass der Großteil der Studierenden die begleitende Beratung und Unterstützung zu den selbstgesteuerten Lernphasen gerne und rege in Anspruch nahm. Einige Studierende suchten die Online-Sprechstunden jedoch nicht auf und holten dann zu einer anderen Zeit Beratung und Hilfe ein, was für die Lehrpersonen ein erhöhtes Arbeitsaufkommen bedeutete. Aus diesem Grund sollte im Vorfeld eine Einigung darüber getroffen werden, welche zusätzlichen Beratungs- und Hilfeleistungen erbracht bzw. nachgefragt werden können und welche nicht.

Für uns als Lehrpersonen war es sehr hilfreich und von besonderem Wert, die Lehrveranstaltung im Joint Teaching durchzuführen. Nicht nur in der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen der Lehrveranstaltung, sondern auch in der Gestaltung der Online Sprechstunden und der Sitzungen zur Einführung in die Lernmodulerstellung war es sehr vorteilhaft, zu zweit im Team agieren zu können. Anfragen, die von den Studierenden im Forum gestellt wurden, konnten so zügiger bearbeitet werden. Insbesondere in der Konzeption, der Verteilung der Aufgaben, der Diskussion der Ziele, Inhalte und Methoden der Veranstaltung bzw. des *Peer-Info-Pools*, in der Betreuung der Studierenden, der Verwaltung des *Peer-Info-Pools* und im Hinblick auf Situationen der Fantasie und Kreativität, die Dynamik des Prozesses und das Feedback war die Zusammenarbeit für uns sehr bereichernd. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass man durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch in seinen didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert wird.

Leider wurde die Qualität der Lehrveranstaltung durch die Ausstattung und Größe des PC-Pools ein wenig gemindert. Eine größere Anzahl an verfügbaren PC-Arbeitsplätzen hätte vermieden, dass sich Studierende während der Einführung in die Lernmodulerstellung einen PC teilen müssen. Eine ständige Verfügbarkeit von

PC-Arbeitsplätzen hätte den Seminarverlauf und didaktischen Aufbau sicherlich positiv beeinflussen können. Die Einrichtung von PC-Räumen, die auch eine größere Gruppe von Studierenden aufnehmen, sollte forciert werden, damit innovative Lehr-Lern-Projekte in Zukunft besser realisiert werden können.

5 Resümee und Ausblick

Mit dem *Peer-Info-Pool* wurde ein innovatives, webbasiertes Informations- und Beratungsformat für die Hochschule vorgestellt, das Studierenden die Möglichkeit bietet, die Auswahl der Themen und Inhalte sowie die Lernziele entsprechend des individuellen Bedarfs und Interesses eigenständig festlegen zu können. Indem es den theoretischen Ansätzen des Peer-Learning und Empowerment folgt und den Austausch und die Beziehung der Studierenden untereinander stärkt, unterstützt es in besonderer Weise soziales und informelles Lernen. Inhaltlich befasst sich der *Peer-Info-Pool* mit Themen und Fragestellungen, die im Hinblick auf die selbstständige, erfolgreiche Organisation und Bewältigung eines Studiums von Bedeutung sind. Denkbar ist jedoch durchaus auch ein Transfer auf andere Bereiche, angepasst an die jeweiligen Disziplinen und Lehrziele der Fachbereiche und Lehrstühle.

Seine Praxistauglichkeit und seinen Informationswert wird der *Peer-Info-Pool* nun unter Beweis stellen müssen. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass der *Peer-Info-Pool* auch langfristig und nachhaltig von einer großen Anzahl von Studierenden zur Unterstützung des eigenen Studiums genutzt wird, scheint uns zu sein, dass der *Peer-Info-Pool* gut zugänglich ist und eine attraktive Präsenz sowie zahlreiche Verlinkungen auf zentralen Internetseiten der Hochschule hat. Ferner sollte der *PIP* von anderen Beratungs- und Informationseinrichtungen nicht als Konkurrenz zum eigenen Angebot verstanden werden, sondern als dessen Erweiterung. Damit der *Peer-Info-Pool* stets aktuelle und verlässliche Informationen und Hinweise enthält, bedarf es finanzieller bzw. personeller Unterstützung. Im Vergleich zu anderen Formaten ist der Aufwand zur Betreuung des *Peer-Info-Pool* jedoch relativ gering und kann zum Beispiel durch eine studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft geleistet werden.

Die student-generated-contents können je nach Bedarf und Zielgruppe in fachübergreifende und fachbezogene Inhalte unterschieden werden. Denkbar ist eine Strukturierung des *PIPs*, bei der die fach- und studiengangübergreifenden Inhalte (z.B. Schlüsselkompetenzen) im Zentrum stehen und um fach- bzw. studiengangsspezifische Inhalte erweitert werden (z.B. offener Unterricht für Lehramtsstudierende).

Optimal wäre die Ausweitung des *PIP* über die Grenzen der Kölner Universität hinaus, indem andere Hochschulen sich der Erstellung eines eigenen *PIP* widmen und diese dann zu einem Universal *PIP* zusammen schließen würden. Um diese Vision zu realisieren, bedarf es lediglich weiterer Lehrender, die offen sind für E-Learning Angebote und die Grundfunktionen von ILIAS bedienen können. Diesen möchten wir folgende Hinweise geben:

- Wenn der *PIP* im Rahmen eines Seminars erstellt werden soll, sind Präsenzzeiten wichtige Eckpfeiler für die Fertigstellung. Sie dienen als Rahmen und markieren wichtige Kapitel in der Entwicklung des Lernmoduls. Zu Beginn des Seminars sollten mehrere Präsenzsitzungen stattfinden, empfehlenswert sind mindestens vier, so dass genügend Zeit auf Themenfindung und Einführung in die ILIAS Lernplattform verwendet werden kann.
- Fristen dienen einer wichtigen Kontrollfunktion für die Lehrperson und sichern gleichzeitig die Qualität der Lernmodule. Empfehlenswert sind mindestens zwei Fristen (Mitte des Semesters und Semesterende). Noch besser ist eine Einteilung in drei Zeitabschnitte: Findungsphase mit Fertigstellung eines Rasters des Lernmoduls und Angabe von Literatur, Erarbeitungsphase, an deren Ende mindestens 75% des Lernmoduls inhaltlich fertiggestellt sein sollen und Abschlussphase, in der vor allem auf vernetzende und Design-Aspekte Wert gelegt wird.
- Die Erstellung ist besonders effektiv mit Studierenden des Grundstudiums (Bachelor), da diese noch eine hohe Affinität zur Studieneingangsphase aufweisen. Durch die Arbeit mit diesen Studierenden wird eine verstärkte Betreuungs- und Korrekturzeit nötig. Der *PIP* wird zwar von Studierenden für Studierende in ihrer eigenen Sprache erstellt, jedoch muss immer die wissenschaftliche Richtigkeit gewahrt bleiben. Dies ist insbesondere der Fall, wenn eine Verlinkung auf den offiziellen Seiten der Hochschule gelingen soll.
- Für die Lehrenden empfiehlt sich eine breite Literaturrecherche vor Beginn des Semesters über die Themen Studium, Lern- und Arbeitstechniken, wissenschaftliches Arbeiten, Finanzierung des Studiums und Schlüsselkompetenzen, um den Studierenden einen ersten Einstieg in die Themen zu vereinfachen und Frustration zu vermeiden.
- Es versteht sich von selbst, dass die Lehrenden vor Beginn des Seminars die Erstellung von Modulen ausprobiert haben sollten. Nur dann können sie während der Lernmodulerstellung bei auftretenden technischen Problemen oder Gestaltungsunsicherheiten Studierenden die nötigen Hilfestellungen geben. Als besonders hilfreich hat sich hier erwiesen, die Erstellung eines Testmoduls in einem „Testdummy“ zu erproben, der die gleichen Rechte-Einstellungen und Darstellungen hat wie die am Seminar teilnehmenden Studierenden.

Typische Schwierigkeiten, die auftauchen werden, sind das Arbeiten am Lernmodul mit verschiedenen Personen (Probleme mit Rechte-Einstellungen), das Kopie-

ren von Lernmodulen in verschiedene Ordner, das Einfügen und Anordnen von Bildern innerhalb des Lernmoduls, die Quellenangabe von Bildern, die Veränderung von Textgröße und -farbe (ILIAS Lernmodule erlauben zum Beispiel das Verwenden von HTML-Codes), das Einfügen von weiterführenden Links und das Zusammenführen einzelner Lernmodule zu einem gemeinsamen Lernmodul. Diese Schwierigkeiten sind leicht zu lösen, wenn die Lehrenden im Vorfeld Zeit darauf verwenden, sich ausgiebig mit dem Erstellen von Lernmodulen vertraut zu machen. Es empfiehlt sich, einen FAQ (Frequently Asked Questions) Ordner anzulegen oder Themen in einem Forum zu posten, das für alle Seminarteilnehmer zugänglich ist. Hierbei sollte die gegenseitige Unterstützung aller Beteiligten im Vordergrund stehen, d.h. der Dozent sollte anregen, dass nicht nur er selbst, sondern auch die Kommilitoninnen und Kommilitonen bei Fragen und Problemen mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Literatur

- Dewe, B. & Weber, P. J. (2007). *Einführung in moderne Lernformen. Von traditionellen zu computergestützten Lernformen in der europäischen Wissensgesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand Verlag.
- Herriger, N. (1997). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hornung-Prähauser, V., Luckmann, M. & Kalz, M. (2008): *Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblicke in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2009). From peer-to-peer: Kollegiale Hospitationen in der Hochschule. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Griffmarke L 3.5. Berlin: Raabe Verlag.
- Rogers, C. R. (1991). *Die nicht-direktive Beratung. Counselling und Psychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Schleider, K. & Güntert, M. (2009). Aufschieberitis und andere Ausweichstrategien – Diagnostik und Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen am Beispiel der Lehrerbildung. *Das Hochschulwesen – Forum für Hochschulwesen*, 57, 75–81.
- Wiens, M. & den Ouden, H. (2008). *Peer Education – Studienberatung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität zu Köln.
- Wehr, S. (2006). *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Berlin u.a.: Haupt Verlag.

textfeld.ac.at

**Ein Erfahrungsbericht zwischen ökonomischen Zwängen
und organisatorischen Realitäten**

1 Projektbeschreibung

„1 Jahr Arbeit, 200 Seiten, 3.000 Tassen Kaffee – und nie wieder gelesen“. Dieser Werbespruch, den wir Anfang 2008 auf einen Flyer (siehe Abb. 1) drucken ließen, trifft genau das Gefühl, das uns dazu bewegt hatte, acht Jahre zuvor das Web-Projekt *textfeld*¹ (damals noch *mnemopol.net*) zu gründen. Lange und mühselig ist der Weg zur ersten universitären Seminararbeit, Bakkalaureats-, Diplomarbeit oder Dissertation. Und selbst bei letzterer kann man froh sein, wenn außer dem oder der Verfasser(in), dem oder der Betreuer(in) oder dem oder der Lektor(in) noch andere Personen einen Blick hinein werfen. Das hat nicht ausschließlich mit sperrigen wissenschaftlichen Themen zu tun, sondern vor allem auch mit strukturellen akademischen Stratifikationsmechanismen, die wie auch immer geartete studentische Qualifikationsarbeiten prinzipiell nicht für zitations- oder gar publikationswürdig erachten. Das trifft natürlich stärker auf Seminararbeiten als auf Dissertationen zu.² Nichtsdestotrotz verleitete uns diese Situation – damals noch keineswegs so prägnant in unseren Köpfen formuliert – dazu, das verhältnismäßig neue Medium des World Wide Web zu verwenden, um zumindest die technische Hürde der Verbreitung und kostenlosen Rezeption dieser Texte zu überwinden. Texte online zu publizieren war damals noch vergleichsweise neu und dennoch einfach zu bewerkstelligen.

1 <http://www.textfeld.ac.at> (07.01.2010)

2 In Österreich ist es, anders als in Deutschland nicht Voraussetzung für den Erwerb des Doktorgrades, die Dissertation zu veröffentlichen.



Abb. 1: Werbeflyer, textfeld, 2008

Gegründet wurde *textfeld* Anfang 2000 von vier drittsemestrigen Studierenden an der Universität Wien, die sich im Rahmen ihres Studiums mit so verschiedenen Themen wie Publizistik, Politik-, Geschichts-, Sprach- und Rechtswissenschaft beschäftigten. Da diese inhaltliche Ausrichtung auch bei späteren Mitgliedern des Projekts fortbestand, ist sie heute noch in den auf textfeld.ac.at publizierten Texten zu finden.³ Von Beginn an wurde das Projekt als gemeinnütziger Verein mit nicht-kommerzieller Ausrichtung organisiert, wobei uns zumindest theoretisch vorschwebte, bei entsprechendem Erfolg Teile des Projekts in ein kommerzielles Unternehmen umwandeln zu können. Konkret hatten wir hier ein Geschäftsmodell vor Augen, das via print-on-demand einzelne Abschlussarbeiten verlegt – ein Modell also, das mittlerweile erfolgreich durch verschiedene Firmen wie etwa dem deutschen Grin Verlag⁴ umgesetzt wurde. *textfeld* war also in gewissem Sinne auch ein Startup der allerdings gerade geplatzten dotcom-Blase. Tatsächlich realisiert wurde weder ein kommerzielles Geschäftsmodell noch ein print-on-demand-Verlag. Die Entwicklung der letzten zehn Jahre haben dennoch neben der Online-Publikation zu einem zweiten Schwerpunkt der Vereinsarbeit geführt, nämlich der wissenschaftsjournalistischen Verbreitung der Ergebnisse studentischer Abschlussarbeiten.

3 Heute arbeiten etwa drei Personen sporadisch und drei Personen aktiv mit.

4 <http://www.grin.de> (07.01.2010)

Das Web-Projekt *textfeld* besteht also heute aus zwei miteinander verwobenen Bereichen: der Publikationsplattform für Texte von Studierenden und jungen Akademikerinnen und Akademikern auf der einen Seite und auf der anderen Seite der redaktionellen Betreuung dieser Texte bzw. der Abfassung wissenschaftsjournalistischer Rezensionen für verschiedene Online-News-Channels.



Abb. 2: Screenshot der Website, textfeld, 2010

1.1 textfeld-Publikationsplattform

Die Publikationsplattform besteht aus einer Datenbank, die über ein Web-Interface erreicht werden kann. Zurzeit umfasst die Datenbank rund 700 Einträge von insgesamt etwa 4.500 registrierten Userinnen und Usern. Jeden Monat kommen zwischen zehn und 20 neue Datensätze über das Web-Interface hinzu: Nach einer Registrierung können Autorinnen und Autoren ihre Texte und die dazugehörigen Metadaten wie Abstract, Verschlagwortung, Fachrichtungen, Schlüsselautorinnen und -autoren, inhaltliche Verknüpfungen zu anderen Texten, etc. über eine Eingabemaske auf der Website hochladen. Ursprünglich ließ die Datenbank ausschließlich den Eintrag von Texten aus Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften österreichischer Universitäten zu. Mittlerweile aber steht das Projekt allen Studienrichtungen und Universitäten offen. Bevor nun ein hochgeladener Text tatsächlich

online erscheint, begutachtet eines unserer Teammitglieder die Qualität der Arbeit in Hinblick auf wissenschaftliche Mindestanforderungen. Da diese primär zur Abgrenzung von Mitschriften, Skripten, Referaten oder schulischen Texten dient, haben wir als Kriterien von Beginn an eine ‚korrekte‘ Zitierweise und einen strukturierten Textfluss (im Gegensatz zu stichwortartigen Texten) definiert. Eine inhaltliche Bewertung der Texte erfolgt durch uns nicht, da wir es einem offenen social review⁵ überlassen wollen, einzelne Arbeiten hervorzuheben, zu zitieren und damit als ‚wertvoll‘ zu erachten. Abgesehen davon gehen wir davon aus, dass Autorinnen und Autoren nur jene Texte online publizieren, von denen sie selbst überzeugt sind.

Dieser Zugang unterscheidet *textfeld* von anderen Projekten. Das Augsburger Projekt *w.e.b.Square* etwa trifft sowohl auf Basis von Empfehlungen durch Lehrende eine Entscheidung, ob Texte potentiell online erscheinen dürfen als auch auf Basis fachlicher Ausrichtung (Hofhues, Reinmann & Wagensommer, 2008). Das österreichische Projekt *eLib.at* nimmt im Vergleich dazu nach persönlicher Präferenz der Betreiber Texte in das Repository auf (vgl. Hausar, in diesem Band). Die Politik der Publikationsplattform für studentische Texte *hausarbeiten.de* – betrieben vom kommerziell orientierten *GRIN Verlag* – stimmt schon eher mit der Grenzziehung *textfelds* überein, allerdings unterscheidet sie sich von *textfeld* in Hinblick auf den freien Zugang für Leserinnen und Lesern. Von den zurzeit knapp 100.000 auf *hausarbeiten.de/Grin* publizierten Texten sind weniger als 20 % kostenlos zugänglich.⁶ Im Gegensatz dazu sind wie bei den Projekten *w.e.b.Square* und *eLib* auch bei *textfeld* publizierte Texte kostenlos und ohne vorherige Registrierung für Leserinnen und Leser rezipierbar. Bei *textfeld* führt das zu rund 5.000 Downloads pro Monat. Die Metadaten der einzelnen Texte sollen beim Lesen insbesondere auch dazu anregen, sich durch thematisch ähnlich geartete Texte durchzuklicken, um einen Themenkomplex in einem größeren Zusammenhang zu erfassen.

1.2 textfeld – Themencluster & Wissenschaftsjournalismus

Einen ähnlichen Zweck besitzen die von uns so genannten „Themencluster“: Immer wieder kommt es vor, dass zu einem ähnlichen Thema gleich mehrere Texte von verschiedenen Autorinnen und Autoren auf *textfeld* publiziert werden. Diese bündeln wir dann zu einer Art elektronischem Themenheft mit einem eigenen Editorial. Bisher sind zwei dieser Themencluster erschienen, die sowohl auf *textfeld.ac.at* als auch auf anderen Websites beworben wurden.

5 Nach dem Ansatz des social review dürfen nicht nur Expertinnen und Experten, sondern alle, die sich dazu berufen fühlen, einen veröffentlichten Text begutachten (Uhl, 2009, S. 47-48). Bei *textfeld* beschränkt sich das System auf eine einfache Kommentarfunktion.

6 <http://www.grin.com/author.html> (07.01.2010)

Die Idee hinter den Themenclustern und ihrer Bewerbung ist, dass *textfeld* zwar studentische Texte technisch zugänglich macht, aber trotz Google-Scholar Anbindung nicht die Reichweite erzeugen kann, die mit traditionellen akademischen Publikationsmedien bewirkt werden. Die Themencluster und ihre Bewerbung sind daher der zweiten Ausrichtung von *textfeld* verpflichtet: der wissenschaftsjournalistischen Verbreitung studentischer Forschungsergebnisse. Herzstück dieser Tätigkeit ist die regelmäßige Rezension von auf *textfeld* publizierten Abschlussarbeiten für die Wissenschaftsressorts der beiden größten österreichischen Nachrichtenseiten im Internet, dem Standard online⁷ und der Website des Österreichischen Rundfunks (ORF)⁸. Darüber hinaus erscheinen diese auf der Website des Alumniverbandes der Universität Wien⁹ und als eigene Beiträge in der Datenbank von *textfeld*. Inhaltlich gibt es zwei verschiedene Varianten, wie Texte auf diesen Sites vorgestellt werden: Auf der Website des Standards und des Alumniverbands erscheint eine Rezension, die sich je nach Verfasserin und Verfasser zwischen kritischer wissenschaftlicher Begutachtung und lockerer Einführung in ein Forschungsgebiet darstellt. Auf der Website des ORF hingegen sind es die Autorinnen und Autoren der Abschlussarbeiten selbst, die die Chance nutzen, ihre Forschungsergebnisse öffentlich vorzustellen. Der Zuspruch ist insbesondere bei den Rezensionen auf der Website des Standards von Seiten der Leserinnen und Leser groß, was man vor allem an der Anzahl an Kommentaren erkennen kann.

2 3.000 Tassen Kaffee – ökonomische-organisatorische Projektentwicklung

Im Folgenden werde ich die zehnjährige Geschichte *textfelds* unter dem Gesichtspunkt der Suche nach ökonomischer Unterstützung in monetärer oder materieller Form erzählen. Diese wurde von uns immer bis zu einem gewissen Grad als Spannungsfeld zwischen Vereinnahmung durch andere unterstützende Institutionen und Behauptung von Selbständigkeit erfahren. Geld war dabei bis auf die erste Phase, in der ein kostspieliger Wettbewerb geplant war, nie *textfelds* primäre Sorge oder zumindest war es nicht *textfelds* primäres Interesse. Die Bezahlung unserer Tätigkeit schien uns weder wirklich notwendig noch ohne drastische Erhöhung des Arbeitsaufwands möglich. Zu keinem Zeitpunkt wurde daher von einzelnen Mitgliedern systematisch über einen längeren Zeitpunkt nach finanziellen Ressourcen gesucht. Dementsprechend sind auch die Kooperationsanfragen in Hinblick auf Finanzierung aus heutiger Sicht eher punktuell geblieben. Wenn ich also im folgenden von diesen Kooperationsversuchen berichte, dann inkludiert das nicht jene

7 <http://www.derstandard.at> (07.01.2010)

8 <http://science.orf.at> (07.01.2010)

9 <http://www.alumni.ac.at/> (07.01.2010)

zahlreichen Kooperationen, die nicht mit Geld verknüpft waren, sondern mit inhaltlichem oder werbetechnischem Austausch allein.

2.1 Ansätze für ein Geschäftsmodell & Kooperationen

Von Beginn an existierte in unseren Hinterköpfen die Ansicht, dass sich bei einer entsprechenden Anzahl von Zugriffen auf die Website unsere Kosten für Server und eigene Werbung über ein bis zwei Werbebanner finanzieren ließen. Wir waren zwar keine Fans von Internetwerbung, sahen es aber als relativ geringes Übel für einen guten Zweck. Allerdings bräuchte es unserer Meinung nach zunächst eine kritische Masse an Zugriffen für die Beauftragung einer Agentur, die die Website bespielen sollte. Unter dieser Annahme hatten wir daher kein Problem damit, dem Projekt erst einmal einige Tausend Schilling (einige hundert Euro) vorzustrecken. Wir rechneten damit, das investierte Geld sehr rasch wieder zu bekommen – was nach mehreren Jahren Projektarbeit auch passiert ist. Der Vorteil dieser Investition war, dass wir eine verhältnismäßig große Unabhängigkeit für die ersten Arbeitsschritte, für den Erwerb von URL und Webpace und für die Anmeldung eines Vereins genossen.

Spätestens für den geplanten Wettbewerb aber war es notwendig, Geld aufzutreiben, um nicht nur den Ablauf, sondern auch den Druck der eintreffenden Seminararbeiten, die Erstellung und Versendung von Werbung und die Bezahlung von entsprechenden Preisgeldern zu finanzieren.

Der erste Ansprechpartner war für uns die Universität Wien, an der wir selbst studierten. Außerdem wollten wir Firmen ansprechen, die wir uns potentiell als Sponsoren vorstellen konnten.

Von der Universität Wien erhofften wir uns nach Möglichkeit ausgestattete Büroräumlichkeiten, unlimitierten Webpace und eventuell finanzielle Unterstützung für den Wettbewerb. An Bezahlung unserer eigenen Arbeitskraft dachten wir bei dem vereinbarten Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen der Universität im Frühjahr 2000 erst gar nicht. Die Reaktion auf unser Projekt war an und für sich nicht schlecht. Allerdings schien sich die Universität etwas bedroht zu fühlen, so dass man uns Unterstützung lediglich unter der Voraussetzung anbot, dass wir unser Projekt unter dem Banner der Universität Wien durchführten. Außerdem stand man der Online-Publikation von Seminararbeiten prinzipiell sehr skeptisch gegenüber. Das könne man sich nur in Einzelfällen vorstellen, gab man uns zu verstehen. Wir lehnten damals entschieden ab, da wir unsere Selbständigkeit keinesfalls aufgeben wollten. In der Zwischenzeit waren Name, Logo und URL festgelegt und verlautbart, so dass uns eine Richtungsänderung unmöglich erschien. Zudem war die Pub-

likation studentischer Texte der Zweck unseres Projekts und unser primärer Legitimationsgrund.

Zeitgleich suchten wir nach kommerziellen Sponsoren, von denen wir annahmen, dass sie einen Wettbewerb finanzieren konnten. Um sie zu überzeugen, hatten wir in etwa dreimonatiger Arbeit einen Businessplan verfasst, in dem das Projekt detailliert und als teilweise kommerziell beschrieben wurde. Wir recherchierten Daten zur steigenden Internetnutzung unter Studierenden, zum Anklang des gerade neu gegründeten Projektes hausarbeiten.de, stellten einen Finanzierungsplan auf und entwickelten eine Zukunftsvision des Projekts als print-on-demand Verlag, der aus dem Pool frei zugänglicher Arbeiten die besten auswählte. Unsere Bemühungen, tatsächlich bis in die Besprechungsräume von Firmen vorzudringen, blieben allerdings ohne Erfolg. Was uns aus heutiger Sicht damals auf jeden Fall fehlte, war entsprechendes Know-How im Umgang mit Sponsoren, außerdem die zeitlichen Ressourcen, die die Akquisition von Geldern benötigt. Das Einzige, was wir tatsächlich bekamen, waren kleinere Sachspenden, die unseres Erachtens als Wettbewerbspreise völlig unzulänglich waren. Der Wettbewerb war damit nach mehrmonatigen Bemühungen nie über das Planungsstadium hinaus gekommen. Die zugesagten Sachpreise verlosteten wir schließlich unter den Autorinnen und Autoren, die ihre Arbeiten auf der mittlerweile umgesetzten Website eingereicht hatten. Rückblickend wird deutlich, dass das Projekt zu Beginn sehr stark und nicht unbedingt notwendigerweise auf größere finanzielle Ressourcen angelegt war.

Was die Finanzlage des Vereins betrifft, war diese aber trotz des gescheiterten Wettbewerbs aufgrund niedriger Fixkosten und unserer Anfangsinvestition nicht schlecht. Ein viel größeres Problem ergab sich aus dem Scheitern des Wettbewerbs in Bezug auf unsere Motivation, was sogar zum Ausstieg eines ersten Teammitgliedes führte. Die Lage wäre allerdings schlimmer gewesen, wenn wir nicht an anderer Stelle erfolgreich gewesen wären: Datenbank und Website waren trotz zu Beginn fehlender Programmierkenntnisse online gegangen und funktionierten. Neue Vereinsmitglieder konnten akquiriert werden, die zum Teil über mehrere Jahre aktiv blieben. Mit der Online-Redaktion der Tageszeitung „Der Standard“ kamen wir zur Übereinkunft, dass wir studentische Texte für deren Website rezensieren durften. Die Kooperation mit der Zeitung war zu unser aller Überraschung sehr schnell und problemlos auf unsere Anfrage im Wissenschafts-Ressort zustande gekommen. Unsere Rezensionen besaßen zwar keine hohe – für diese Medienform aber üblicherweise wichtige (Lehmkuhl, 2006) – Aktualität, genauso wenig wie sie sich thematisch in die naturwissenschaftlich-medizinische Ausrichtung der Wissenschaftsnachrichten (Dragosits, 2000) einreihen konnten. Vielleicht aber war es genau die Kombination aus geringer Aktualität und geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Themen, die die Standard-Redaktion interessierte. Seit Beginn der Kooperation mit dem Standard online Mitte 2002 sind insgesamt rund 80 Rezensionen er-

schiene, was in etwa jeder zehnten in der Datenbank gespeicherten Arbeit entspricht.

2.2 Kooperation mit der Österreichischen Hochschülerschaft (ÖH)

Auch die Österreichische Hochschülerschaft (ÖH) schien unserem Projekt nicht abgeneigt. Die ÖH hatten wir unabhängig vom Wettbewerb um Unterstützung gebeten, da uns bekannt war, dass mehrere kleine studentische Projekte – etwa Theatergruppen – mit geringen Beträgen, vor allem aber mit Räumlichkeiten und Werbemitteln gefördert wurden. Dabei muss erwähnt werden, dass die ÖH in mehrere organisatorische Vertretungsebenen geteilt ist. Wir strebten insbesondere mit der Vertretung der Universität Wien und der Bundesvertretung Kontakt an. Die Wiener Vertretung hatte zunächst stärkere Bedenken, insbesondere bezüglich fehlender Qualitätskontrolle der Texte. Was würde passieren, wenn in unserer Datenbank plötzlich jemand eine Arbeit mit politisch stark rechten oder nationalsozialistischen Inhalten publizieren wollte? Welche Mechanismen würden in Kraft treten, um solche Arbeiten aus der Datenbank zu exkludieren? Wer würde das entscheiden und wie? Darüber hinaus forderte die Wiener Universitätsvertretung eine geschlechterneutrale Schreibweise auf der Homepage ein, die wir allerdings ohnehin geplant hatten. Nichtsdestotrotz schienen wir nur unter bestimmten politischen Voraussetzungen in deren Programm zu passen. Konkretes Ergebnis der Kooperation war daher zunächst nicht viel mehr als der gegenseitige Tausch von Werbebannern und ein prinzipielles Zugeständnis gegenseitiger Unterstützung.

Etwas anders verlief der Kooperationsprozess mit der Bundesvertretung der ÖH. Diese verfügte über ein wesentlich höheres Eigenbudget und war darüber hinaus gerade im Begriff, eine neue Website zu erstellen, auf der News und Diskussionsbeiträge – also redaktioneller Inhalt – eine große Rolle spielen sollten. Man konnte sich daher vorstellen, die Angebote von *textfeld* auf der ÖH Website zu integrieren. Interessanterweise ging die ÖH zunächst nicht unähnlich vor wie die offizielle Stelle der Universität Wien, mit der wir schon davor unser Gespräch gehabt hatten. Zwar könne der damalige Name unseres Projekts – *mnemopol* – auf den publizierten Abschlussarbeiten stehen bleiben, die Daten selbst sollten aber direkt von der ÖH-Website abrufbar sein. Ebenso sollte man neue Texte über das Portal der ÖH hochladen und in die Datenbank einspeisen können. Auch dieses Mal traten wir entschieden gegen eine Lösung auf, die unser Projekt in seiner Eigenständigkeit unterminierte. Im Gegensatz zu unserem Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen der Universität Wien war die Atmosphäre mit der ÖH dennoch wesentlich entspannter, so dass wir uns nach mehreren Verhandlungsrunden darauf einigten, unser Projekt auf der ÖH-Website im Rahmen eines eigenen Channels zu präsentieren, inklusive der jeweils neuen Rezensionen und einer kompletten Liste aller auf

unserer Website erschienenen Arbeiten. Des Weiteren erklärte sich die ÖH bereit, *textfeld* mit Sachkosten in der Höhe von mehreren hundert Euro im Jahr zu unterstützen und letztlich eine kleine Werbekampagne für die neue Website-Kooperation zu finanzieren. Im Gegenzug platzierten wir das Logo der ÖH zentral auf unserer Website und auf allen neu eintreffenden Texten.

Die Zusammenarbeit mit der ÖH konfrontierte uns zum ersten Mal damit, uns Inhalte für eine kleine Werbekampagne, für zwei Arten von Plakaten, für Flyer und Sticker überlegen zu müssen. Zum ersten Mal konnten wir Studierende direkt ansprechen, ihre fertigen Arbeiten bei uns zu publizieren. Aber wie sollten wir sie überzeugen? Was waren eigentlich die Argumente für eine Online-Publikation? Wieso sollte ein Dissertant seinen Text bei uns online stellen, wo doch die Verwertung seiner Dissertation in wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln sein akademisches Kapital darstellte? Nach einem längeren Prozess, in dem wir über unsere Rolle reflektierten, entschieden wir uns damals für das Motiv von „durchgestrichenem Schimmel“, der wie unsere späteren Werbungen darauf anspielte, dass Studierende ihre Texte nicht in Schubladen ‚vergammeln‘ lassen sollten. Die Werbekampagne war von mittlerem Erfolg gekrönt. Die Zahl der eingehenden Texte stieg zwar, aber nicht unbedingt zu unserer Zufriedenheit.

Die Kooperation mit der ÖH blieb noch einige Jahre lang aufrecht, bis man sich auf Seiten der ÖH dazu entschied, 2004 die redaktionsintensive Website durch eine günstigere zu ersetzen. In der neuen Webpräsenz der ÖH fand *textfeld* keinen Platz mehr. Nichtsdestotrotz blieb eine Kooperation zumindest in Form einer losen Unterstützungserklärung aufrecht, die insbesondere für Kooperationen mit anderen Institutionen von Vorteil war.

2.3 Projektförderung durch das Bundesministerium

Zwischenzeitlich gingen bei uns Motivation, personelle und zeitliche Ressourcen, das Projekt weiter zu betreiben, verloren. Jenes Gründungsmitglied, das die Website von *textfeld* ursprünglich programmiert hatte, war mittlerweile aus dem Projekt ausgestiegen, so dass die Website neben einem veralteten Design, aufgrund fehlender Wartung, immer mehr technische Mängel aufwies. Auch die neueren Teammitglieder waren inzwischen fertig mit ihrem Studium, so dass eine Weiterarbeit ohne jegliche finanzielle Entschädigung nicht mehr möglich erschien. Insbesondere um einen professionellen Programmierer bezahlen zu können, machten wir uns daher noch einmal auf die Suche nach finanzieller Unterstützung.

Diese hofften wir beim damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (mittlerweile Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, BMWF) zu finden. Hier gab es die Möglichkeit, durch einen detaillierten Antrag

einmalig für die Erneuerung des Projekts gefördert zu werden. Wir entwickelten daher einige neue Ideen, wie die Website verbessert werden konnte. Informationen über die Sinnhaftigkeit des Projekts hatten wir zu diesem Zeitpunkt schon viele gesammelt, so dass wir aus einem Pool von Argumenten schöpfen konnten. Nach mehreren Gesprächen mit dem Ministerium ruhte der Antrag zunächst für etwa ein Jahr in deren Schublade, bis schließlich relativ überraschend Ende 2006 eine Zusage über eine einmalige Finanzierung zur Erneuerung des Projekts kam. Mit größeren Auflagen bezüglich des Inhalts unserer Tätigkeit, der Struktur des Projekts oder des Projektteams war die Förderung nicht verbunden. Eine Bezahlung zumindest spezifisch qualifizierter Teile unserer eigenen Arbeit konnten wir damit erstmals ins Auge fassen, genauso wie einen professionellen Programmierer und eine professionelle Grafikerin zu engagieren. Im Gegenzug mussten wir uns einzig an unsere eigenen Vorgaben bezüglich Erneuerung und geplantem Umsetzungszeitraum bis Anfang 2008 halten. Das klingt einfacher als es tatsächlich war, da der Informatiker, der uns bei der Verfassung des Projektantrags geholfen hatte, in der Zwischenzeit anderenorts gebucht war. Außerdem waren wir es keineswegs gewohnt, uns immer an unsere eigenen Pläne zu halten – insbesondere wenn Umsetzungen schwieriger erschienen als ursprünglich erwartet. Zudem stellte sich heraus, dass wir den Antrag nicht immer ganz kohärent verfasst hatten, so dass für bestimmte Dinge wie etwa Werbemittel zunächst keine Gelder vorgesehen waren.

Tatsächlich geändert hat sich für die Mitglieder des Projekts durch die Förderung des BMWF wenig. Kurz vor bzw. nach der Förderbewilligung zogen sich zwar zwei langjährige Teammitglieder aus dem Projekt zurück, da sie an anderer Stelle verpflichtet waren, aber das entsprach der Fluktuation der letzten Jahre. Alte Mitglieder waren immer wieder aufgetaucht, manche arbeiteten nur ein paar Monate mit und verschwanden dann wieder. Die Kerngruppe bestand aber immer aus etwa drei bis vier Personen. Durch die Fördergelder wurden wieder regelmäßig Treffen durchgeführt, wodurch neue Teammitglieder länger beim Projekt blieben und sich die Kerngruppe zeitweilig vergrößerte. Was sich im Gegensatz zur inneren Teamstruktur stark änderte, ergab sich aus dem Verhältnis zu erstmals von uns beschäftigten externen Auftragnehmerinnen und -nehmern: Sehr schnell wurde deutlich, dass wir den von uns selbst vorgegebenen Zeitplan nicht einhalten konnten, sofern wir weiter aufgrund unserer basisdemokratischen Organisationsform alle Details in der Gruppe besprechen würden. Dieser Umstand kristallisierte sich insbesondere auch durch die Vergabe einer geringfügigen Anstellung im Ausmaß von acht Wochenstunden heraus: In den ersten Projektmonaten wurden etwa 80 Prozent dieser Arbeitszeit alleine für Gruppentreffen und -diskussionen verwendet. Erst dann erkannten wir, dass wir Bezahlung ausschließlich für abgesteckte inhaltliche Bereiche leisten konnten. Für ein wie auch immer geartetes Management dieser Arbeitsbereiche war keine Bezahlung im Projektantrag vorgesehen. Das störte uns zwar prinzipiell nicht, aber in unserem diskussionsintensiven Fall führte das dazu, dass

die bezahlte achtstündige Arbeit nur dann umgesetzt werden konnte, wenn zuerst mehrere Stunden unbezahlter, das heißt auf Freiwilligkeit basierender und damit tendenziell wenig zielorientierter Arbeit stattgefunden hatte. Damit verknüpft war das Management externer Aufträge. Auch hier gab es ein Missverhältnis zwischen bezahlten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und unbezahlter Koordinations-tätigkeit. Dazu kam allerdings auch noch, dass die externen Produkte in allen Zwischenstufen von allen beteiligten *textfeld*-Projektmitgliedern – das waren zu jener Zeit etwa fünf Personen – abgesegnet werden mussten, was zu einer unnötigen Verlängerung von Feedbackschleifen führte. Erst später nach Abschluss des Projekts erkannten wir, dass die Projektförderung des BMWF unsere basisdemokratische Organisationsstruktur in Frage gestellt hatte oder zumindest, dass es sinnvoll gewesen wäre, sich Fragen der inneren Organisation zu stellen, um Prozesse zu beschleunigen. Man kann also daraus schließen, dass der inhaltliche Eingriff des Ministeriums tatsächlich sehr gering war, aber zugleich das Management des Projekts unter Vorzeichen von Finanzierung und Bringschuld implizit als ineffizient in Frage stellte. Trotz einiger Leerläufe allerdings konnte das Erneuerungs-Projekt mit nur geringer Verzögerung zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht werden.

2.4 Projektfinanzierung auf Basis von Online-Werbung

Nach Ende des finanzierten Projektzeitraums konzentrierte sich unsere Tätigkeit wieder verstärkt auf die Vernetzung mit den Studierenden und die Erstellung von Rezensionen. Auch nach Sponsoren haben wir nach Projektende wieder vermehrt gesucht, ohne dabei allerdings wesentlich erfolgreicher gewesen zu sein als im Jahr 2000. Das Potenzial für ein Sponsoring wäre unserer Meinung nach vorhanden, aber nur bei entsprechend professioneller Zugangsweise. Da sich das Projekt über geringe Werbeeinnahmen finanzieren lässt, haben wir zu diesem Zeitpunkt die Bemühungen um höhere Geldsummen zu Gunsten von Entscheidungsfreiheit aufgeben. Die Zugriffe waren durch die Neuauflage der Website und diverse Maßnahmen zur Bekanntmachung auf rund 10.000 monatliche Besucherinnen und Besucher gestiegen, so dass wir uns entschlossen, einer Agentur beizutreten, die Werbeflächen auf der Website für uns verkaufen sollte. Im Gegensatz zum Jahr 2000 gab es mittlerweile in Wien eine thematisch auf Studierende ausgerichtete Agentur, in deren Programm wir 2008 aufgenommen wurden. Wir sind nach wie vor keine Freunde von Werbebannern und haben dementsprechend auch nur den weniger aggressiven, wenngleich damit auch weniger gewinnträchtigen Werbeformen zugestimmt. Aber immerhin decken die Werbung und die bezahlten Rezensionen unsere laufenden Projektkosten. Dieser Einnahmemodus hat auch den Vorteil, dass er uns freie Handhabe über den Schwerpunkt unserer Tätigkeit lässt. Dieser liegt zurzeit vermehrt auf der Erstellung von Rezensionen. Denn nach mehreren Gesprächen

sind wir zu dem Schluss gekommen, dass wir mit *textfeld* nur dann etwas erreichen können und wollen, wenn die dafür notwendige Arbeit unseren Interessen entspricht.

3 Persönliches Resümee und Schlussfolgerungen

Über die Jahre haben wir sehr viel durch das Projekt *textfeld* gelernt. Darüber, wie viel Arbeit mit so einem Projekt einhergeht, welche Streitigkeiten über Design oder Funktionsweisen entstehen können und welche Bedeutung Seminararbeiten im Studium haben. Auch das Verhältnis zu möglichen Geldgebern und deren unmittelbaren oder mittelbaren Einfluss auf die Projektarbeit war einem Lernprozess unsererseits unterlegen. Rückblickend gibt es einige Dinge, die wir in der Vergangenheit anders hätten machen können. Andererseits waren viele Entscheidungen auch gut begründet und richtig.

Wir haben die Unterstützung durch andere Institutionen – vor allem in der Anfangsphase – weniger stark als Vorteil, sondern oft als einschränkend wahrgenommen. Mittlerweile ist uns klar geworden, dass starke Kooperationspartner einem Projekt ganz entscheidend zum Erfolg verhelfen können, allein schon durch weiterführende Kontakte, durch ihr Renommee, durch Professionalität und Kontinuität. Mögliche Abstriche, die durch solche Kooperationspartner entstehen, sind nicht unbedingt als negativ zu bewerten. Allerdings sehen wir es gleichzeitig als notwendig an, darauf zu achten, dass die zentralen Eigeninteressen gewahrt bleiben, da sonst die Motivation schnell beeinträchtigt werden kann. Und die ist gerade bei freiwilliger Tätigkeit entscheidend.

Diese Motivation ist für uns dabei weniger mit der Aussicht auf monetäre Gratifikation verknüpft. Was wir mit Geld, für das wir gekämpft haben, beabsichtigten, war das Projekt auf eine nächste Ebene zu heben, auf deren Grundlage wir letztlich gedruckte Ausgaben studentischer Texte finanzieren könnten. Eventuell, so haben wir es bis heute im Hinterkopf, ließe sich daraus für den einen oder die andere ein regelmäßiges Einkommen erzielen.

Ganz ohne Geld können die meisten Projekte naturgemäß nicht auskommen. Man muss Servergebühren finanzieren, zum Teil neue Software erwerben etc. Sobald allerdings einzelne Tätigkeiten bezahlt werden, ergibt sich automatisch eine Spannung zwischen bezahlter und unbezahlter Tätigkeit. Diese lässt sich im Nachhinein betrachtet dadurch reduzieren, dass man sich genau überlegt, wie dieses Verhältnis aussehen soll und welche Tätigkeiten es sind, für die Geld ausgegeben wird. Geld muss dabei aber nicht zur primären Motivation zur Mitarbeit an einem gemeinnützigen Projekt werden. Im Gegenteil: Erst relativ spät ist uns klar geworden, dass sich unsere eigene Motivation an der Projektarbeit nicht ausschließlich daraus

speiste, dass wir etwas durch die Internetpublikation studentischer Texte bewegen wollten – beispielsweise deren Anerkennung als akademische Arbeiten. Bis heute ebenso wichtig ist, dass uns die Art der Tätigkeit bei *textfeld* ‚Spaß‘ macht. Viele von uns faszinierte die Technik des Internets bzw. die Kommunikation durch das Internet und dabei etwas Neues zu kreieren. Neben einem übergeordneten (ideellen) Projektziel ist bei freiwilliger Arbeit letztendlich nur durch dieses Eigeninteresse gewährleistet, dass ein Projekt über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt. Dementsprechend liegt unser Arbeitsschwerpunkt heute fast ausschließlich auf der journalistischen Verbreitung der besten eingehenden Texte. Zu einer ständigen Erneuerung und Anpassung an die jeweils neuesten Features, die das Internet zu bieten hat, sehen wir uns nicht mehr in der Lage. Für die Nachhaltigkeit eines Internetprojekts ist aber genau das wichtig: Technische und inhaltliche Veränderungen müssen möglichst früh erkannt und gegebenenfalls in das eigene Projekt integriert werden. Hierfür ist es notwendig, das Feld, in dem man sich bewegt, gut zu kennen – und zwar nicht nur inhaltlich, sondern auch, was die Institutionen betrifft, die an ähnlichen Produkten arbeiten. Auch wenn *textfelds* Herzstück – die Datenbank – an sich nicht obsolet ist, so muss doch gesagt werden, dass Universitäten immer mehr dazu tendieren, zumindest die Abschlussarbeiten ihrer Studierenden online zu publizieren. Auch die ÖH hat ihr eigenes Projekt dazu aufgebaut. Eine stärkere Kooperationstätigkeit hätte hier vielleicht zu einem gemeinsamen Projekt geführt.

Hier liegt auch eine mögliche Exit-Strategie für das Projekt. Mittlerweile haben alle Teammitglieder zumindest ihr Diplomstudium abgeschlossen und nur noch ein Mitglied ist im universitätsnahen Bereich tätig, so dass das inhaltliche Interesse genauso wie die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit abgenommen hat. Es stellt sich daher seit einiger Zeit die Frage, wie das Projekt weiter betrieben werden kann. Eine stärkere institutionelle Anbindung wäre hier wünschenswert, um daraus entweder jüngere Teammitglieder zu rekrutieren, die das Projekt übernehmen oder um das Projekt einer anderen Institution zu übertragen. Der Prozess der Projektübergabe hätte aus jetziger Sicht daher früher gestartet werden müssen.

Zusammenfassend sei gesagt, dass es gewinnbringend ist, darüber zu reflektieren, was die eigenen, ganz privaten Interessen an Gründung und Mitarbeit an einem Projekt wie *textfeld* sind. Daraus lässt sich bewusst ableiten, welche Hürden und Limitierungen, welche Einschränkungen durch wichtige Partner man bereit ist zu akzeptieren. Daraus lässt sich aber auch ableiten, in welcher Weise man ein Projekt organisiert und letztlich was mit ihm passieren soll, wenn die Teammitglieder aus dem Projekt „herauswachsen“. Was wir von Beginn an wollten, war, dass Studierende nicht bloß als Konsumentinnen und Konsumenten verstanden werden, sondern wie es Leadbeater formuliert hat als „co-producers“ (Leadbeater, 2004, S.14). Mittlerweile ist unsere Position dazu kritischer geworden, da wir auch die Mängel an Studierendenarbeiten deutlich erkennen. Außerdem führt die alleinige Infrastruktur einer Online-Publikationsplattform noch lange nicht zu den gewünschten

(anderweitigen) Publikationen oder zur Zitation derselben. Unsere Grundeinstellung hat sich trotzdem nicht verändert, auch wenn es für uns als ehemalige Studierende nicht mehr zu unseren primären Interessen zählt. Heute glauben wir eher, durch die Rezension nach unserer Meinung qualitativ hochwertiger Studienarbeiten etwas bewegen zu können. Zugleich geht es uns bei den Rezensionen aber auch darum, die Website bekannt zu machen und die Zugriffe zu erhöhen.

Literatur

- Dragosits, S. (2000). *Wissenschaftsberichterstattung in österreichischen Tageszeitungen. Der Informations- und Kommunikationsfluß zwischen Wissenschaftssystem, Mediensystem und Öffentlichkeit. Eine inhaltsanalytische Untersuchung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Lehmkuhl, M. (2006). Auswahlkriterien für Wissenschaftsnachrichten. In W. Göpfert (Hrsg.), *Wissenschafts-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis* (S. 98–103). Berlin: Econ.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Wagensommer, V. (2008). w.e.b.Square – ein Modell zwischen Studium und freier Bildungsressource. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 28–38). Münster: Waxmann.
- Leadbeater, C. (2004). *Learning about Personalization: How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System?* London: Demos Publications.
- Uhl, M. (2009). *Open Access & Open Peer Review. Wissenschaftskommunikation und Qualitätssicherung in der europäischen Psychologie*. Diplomarbeit, Universität Trier. Verfügbar unter: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2528/pdf/diplomarbeit_uhl.pdf [07.01.2010].

eLib.at

Auf Umwegen zum Guerilla-E-Learning

1 eLib.at – Wissen.schaf[f]t.Freiheit.

Ende 2004 startete eine Gruppe von Studierenden in Wien eine Initiative zum Sammeln elektronischer Texte für das Studium.¹ Mit der Zeit und den Erfahrungen entwickelte sich aus dieser Initiative *eLib.at* (eLibrary Project)².

eLib.at hat sich heute zu einer gut besuchten elektronischen Fundgrube für Quelltexte, Sekundärliteratur und wissenschaftliche Aufsätze entwickelt. Pro Monat verzeichnet Google Analytics in etwa 3500 Besucher³. Dabei kommen die Nutzer nicht nur aus den deutschsprachigen Ländern, sondern auch aus den USA (Platz 3) und Europa. Nutzerinnen und Nutzer kommen zu einem überwiegenden Anteil entweder direkt über Suchmaschinen auf relevante Volltexte oder folgen manuell gesetzten thematischen Links auf Webseiten und Portalen (z.B. Wikipedia). Die Homepage liegt kostenfrei auf den Servern der Universität Innsbruck⁴ und kann so langfristig ihren technischen Bestand sichern. Im Moment gibt es 73 registrierte Benutzerinnen und Benutzer und über eine Million Seitenabrufe in dem Wiki.⁵

eLib.at steht allen Inhalten offen, die entweder publiziert worden sind oder eine andere Form der Qualitätskontrolle durchlaufen haben (z.B. Proseminararbeiten). Die Beiträge des Projektes sind entweder gemeinfrei (Quelltexte und Bücher) oder eine nicht-kommerzielle Nutzung für Forschung und Lehre wurde von den Autorinnen und Autoren zugebilligt. Alle Inhalte können daher ohne Zugangsbeschränkung im Sinne des Open Access über das Internet abgerufen und lokal gespeichert werden. Im Moment gibt es eine inhaltliche Gewichtung in den Bereichen Germanistik, Geschichts- und Rechtswissenschaft. Dabei entstehen diese Schwerpunkte einerseits durch die persönlichen Qualifikationen der Helferinnen und Helfer, andererseits durch die Lehrenden, die Texte des Projektes für ihre Lehrveranstaltungen nutzen.

1 Der Autor ist Mitglied dieser Gruppe.

2 eLib.at im Netz. <http://www.elib.at/> (02.02.2010)

3 Google Analytics Statistik für November 2009: 3418 Besucher, 5124 Seitenzugriffe.

4 Besonderer Dank an Dr. Günther Mühlberger und das ALO-Team.

5 Statistik der eLib.at-Wiki. <http://www.elib.at/index.php/Spezial:Statistik> (02.02.2010)

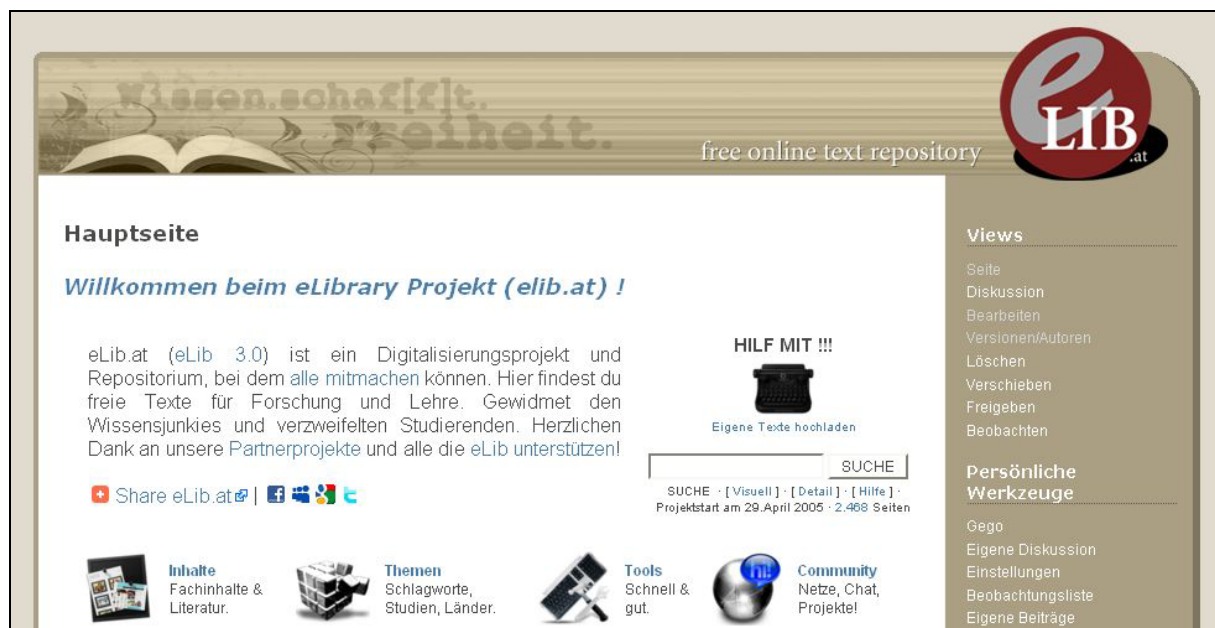


Abb. 1: Startseite von eLib.at

eLib.at ist nicht das einzige Projekt seiner Art. Neben bekannten Initiativen wie Google Books, Projekt Gutenberg, Austrian Literature Online oder Wikisource gibt es auch eine Reihe weiterer kleiner Projekte.⁶ Bei *eLib* werden die maschinell erkannten Texte von Freiwilligen aus der Community nachkorrigiert. Dies hebt die Textgenauigkeit von 70 Prozent („Rohtext“) auf etwa 98 Prozent. Die Kontrolle und Korrektur und die dadurch erreichte Textgenauigkeit unterscheidet *eLib* von den meisten anderen Digitalisierungsprojekten, die zwar eine große Anzahl an Digitalisaten bereitstellen, sich aus Kostengründen eine detaillierte „menschliche“ Nachbearbeitung aber nicht leisten können. Dies trifft speziell auf breite Digitalisierungsbemühungen zu (z.B. auch jene der Nationalbibliotheken), so dass sich in dieser Nische Community-Projekte wie *eLib* etablieren konnten. Des Weiteren ermöglicht der Einsatz eines Wikis das problemlose Zusammenstellen und „Remixen“ der Volltexte für Forschung und Lehre, ohne dass der Volltext dadurch verändert wird. Diese von Benutzerinnen und Benutzern durchgeführte Arbeit direkt im Portal ist bei den meisten Projekten nicht oder nur eingeschränkt vorgesehen.

Der Slogan Wissen.schaff[f]t.Freiheit soll die zugrundeliegenden Ziele und Bemühungen von *eLib* auf den Punkt bringen. Die freiwilligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter glauben an den offenen wissenschaftlichen Austausch und die Wichtigkeit eines freien Informationsflusses für eine funktionierende Demokratie und universitäre Ausbildung. Dies haben wir auch in unseren Projektzielen näher ausgeführt:

6 Liste verschiedener Digitalisierungsprojekte und Volltext-Repositorien auf eLib.at.
http://elib.at/index.php?title=Links_-_eText-Projekte_und_eBooks_im_Netz (02.02.2010).

Zumindest frei verfügbare Texte sollen einer möglichst breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Kultur und Wissenschaft leben vom offenen Zugang, Transparenz und dem Austausch über Inhalte auf möglichst breiter Ebene und durch alle gesellschaftlichen Schichten. Das Verschwinden von Inhalten auf Grund zu geringer Nachfrage oder die rein kommerzielle Bereitstellung wirkt diesem Vorgang entgegen und ist daher möglichst auf ein notwendiges Maß zu beschränken. Darüber hinaus ist ein massiv beschränkter Zugang zu Inhalten und eine dadurch beschränkte öffentliche Diskussion aktueller Ereignisse und Entwicklungen dem für die Demokratie so wichtigen informierten, kritischen und offenen Denken abträglich. Eine unvoreingenommene und demokratische Gesellschaft aber ist ein guter Nährboden für künstlerisches und schöpferisches Wirken.⁷

1.1 Erste Gehversuche

Der Grundstock der elektronischen Bibliothek bestand aus Büchern und Texten der digitalen „Privatbestände“, die gesammelt auf einen ans Netz angeschlossenen alten PC geladen wurden, wobei es zu Beginn keine thematischen Einschränkungen gab. Die elektronischen Texte waren anfangs nur den Mitgliedern über einen privaten Server zugänglich. Weitere Zugänge wurden an interessierte Freunde weitergegeben.

Einige Monate später waren etwa 100 Texte in verschiedenen Formaten digital vorhanden. Es gab vier Studierende⁸, die das Projekt in ihrer Freizeit trugen (Administration, Technik, Inhalt) und etwa zehn Gelegenheitsnutzer aus dem Freundeskreis.

Nach einer langen Nacht wurde auf dem Heimweg in den Morgenstunden (dies ist Teil des studentischen Lernprozesses) Anfang 2005 die Idee geboren, die Texte für alle online zu stellen, damit die Nutzung leichter wird und von neuen Benutzerinnen und Benutzern auch neue Texte eingestellt werden können.

Technisch war zunächst ein Forum geplant. Bei einem Testlauf erwies sich der Upload und Download von Dateien aber als mühsam für die damals noch nicht von Facebook, StudiVZ und Co geschulten Nutzerinnen und Nutzer ohne technische Vorkenntnisse. So wurde schließlich ein Mediawiki⁹ als Open Source Lösung aufgesetzt, von dem nach kurzer Zeit alle begeistert waren.

7 eLib Projektinformation. http://www.elib.at/index.php/ELib.at:Über_Elib.at (02.02.2010)

8 Zu denen auch der Autor zählt.

9 <http://www.mediawiki.org/> (02.02.2010)

1.2 Die Suche nach einem digitalen Heim

Wichtig für unser Vorhaben war ein gut angebundener Server, der uns ohne Kosten zur Verfügung stehen würde. Darüber hinaus wollten wir ein wenig Startkapital aufstellen, um Technik und zusätzliche Kosten zu decken (z.B. für eine Domain). Nachdem wir als kleine Gruppe mit einem nicht-existenten freien digitalen Buchprojekt wirklich nichts zu verlieren hatten, begannen wir potenzielle Unterstützerinnen und Unterstützer zu kontaktieren.

Nach vielen Telefonaten, E-Mails und Gesprächen, z.B. mit Vertretern vom Projekt Gutenberg, der Universität und Universitätsbibliothek Wien, den Stadt- und Landesbibliotheken, der Bibliothek im Rathaus, der Österreichischen Nationalbibliothek, den zuständigen Ministerien für Wissenschaft und Bildung sowie Firmen (z.B. Microsoft, Apple, HP) konnte keine substantielle Unterstützung für *eLib* organisiert werden. Es gab zwar vereinzelt Unterstützung in Form von Sachspenden (Software, Geräte, Bücher), jedoch keine Hilfe bei dem Betrieb eines Servers, dem dringlichsten Anliegen.

Nach einer langen Durststrecke waren die Bemühungen schließlich erfolgreich: Nach einer E-Mail und einem persönlichen Treffen mit Dr. Günther Mühlberger von der Universitätsbibliothek wurde uns kostenfrei Webspace auf den Servern von Austrian Literature Online (ALO) bereitgestellt. Das Mediawiki wurde aufgesetzt und *eLib* war startbereit, damals noch unter dem Namen eLibrary Austria.

2 Orientierung

Um möglichst rasch erste Inhalte für einen Testbetrieb bereitzustellen, wurden anfangs ausgewählte Wikipedia-Artikel eingestellt. Die Initiatoren bastelten darüber hinaus an Formatierungen, Kategoriebäumen oder Hilfetexten. Insgesamt waren an der Gründungsphase vier Personen¹⁰ substantiell beteiligt. Daneben wurden wir über das Netz von Helferinnen und Helfern unterstützt, von denen wir manchmal nur den Benutzernamen und nicht einmal eine E-Mail-Adresse kannten. Es gab keinen Plan, keine Struktur, kein Ordnungssystem. Da die *eLib*-Mitarbeiter fast ausschließlich aus Studentinnen und Studenten bestanden, hatten sie bzw. wir erst nach Abschluss des Semesters Zeit, uns auf die notwendigen Arbeiten zu konzentrieren und Inhalte zu erstellen, zu korrigieren, hochzuladen und zu ordnen.

Auf eine Weise war dies sicher die kreativste Zeit des Projektes – mit all ihren Vor- und Nachteilen. Wir, das heißt, einerseits eine Gruppe von zwei bis drei Personen,

¹⁰ Daphne, Lentzo, Marion und ich. Für eine komplettere Liste des Teams und der Unterstützer siehe: <http://www.elib.at/index.php/ELib.at:Team> (02.02.2010).

die ich sehr gut kannte, andererseits fast völlig anonyme Helfer aus dem Netz, die zufällig oder durch unsere ersten Ankündigungen in Foren auf das Projekt aufmerksam geworden waren, übernahmen neben dem Einstellen der Inhalte auch die Verwaltungsaufgaben. So wurde die Projektbeschreibung genauer definiert, es gab eine Einigung über die rechtlichen Rahmenbedingungen¹¹ (freier Zugang für Lehre und Forschung), Ordnungssysteme und Metadaten für bestehende Inhalte. Außerdem sichteten wir die Bereiche, in denen viele Inhalte vorhanden waren und starteten auch eine Generaldiskussion über Name, Ausrichtung und Grenzen des Projekts, die sich gleichzeitig on- und offline abspielte.

Strukturell bedingt entstand zwar eine Hierarchie im Bereich Technik und Verwaltung (Passwörter, Serverzugang etc.), aber inhaltlich wurde der Aufbau einer Kontrollstruktur vermieden. Durch die bewusste Beschränkung auf Inhalte, die durch Verlage, Forschung oder Lehre extern kontrolliert worden waren, war eine formelle Grundqualität gesichert. Inhaltliche Konflikte wie man sie beispielsweise in Zusammenhang mit Formulierungen in Wikipedia-Artikeln („Edit-Wars“) kennt, sind aufgrund der Eigenschaft als Repositorium nicht häufig. So können verschiedene wissenschaftliche Texte, sofern sie den formellen Kriterien (externe Kontrolle, s.o.) entsprechen, nebeneinander bestehen, auch wenn sie sich inhaltlich widersprechen. Themen werden durch das Einstellen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Artikeln facettenreicher, ohne dass man sich auf „eine“ Sichtweise einigen muss.

Die Inhalte spiegeln stark die Interessen und Fachgebiete der Helferinnen und Helfer wieder, da es nur sehr eingeschränkt möglich ist, Helfer über ihr eigenes Interessengebiet hinaus für die inhaltliche Arbeit zu interessieren. Des Weiteren mussten manche Inhalte vorübergehend auch wieder aus dem Netz genommen werden, da die Arbeit von den Verantwortlichen nicht zu Ende geführt wurde (z.B. Korrektur von gescannten „Rohtexten“, s.o.) und sich keine Helfer fanden, die die Qualifikation bzw. das Interesse an der Fortführung besaßen.

Ab Mitte April 2005 gab es eine erste, vorzeigbare und nutzbare Version des eLibrary (Austria) Project. Da das Projekt aufgrund der spezifischen Interessen des Teams eine große Zahl an Texten und Informationen mit Bezug zu Österreich und seinen Vorgängerstaaten enthielt, wurde dies als erster inhaltlicher Fokus definiert. Um auf das Projekt verstärkt aufmerksam zu machen, posteten wir in Foren und sendeten E-Mails an Personen, die aufgrund ihrer Homepages und Beiträge (z.B. Blog-Artikel, Forenposts) an einer Mitarbeit und Nutzung von *eLib* interessiert sein könnten. Kurze Zeit später hatten wir täglich etwa 50 Besucher (unique hits), die meist über eine Google-Suche oder über von Wikipedia verlinkte Artikel zum Pro-

11 Für Urheber besteht die Wahlmöglichkeit über die zu verwendende Lizenz, sofern eine freie Nutzung für Forschung und Lehre möglich ist. Wir bieten Unentschlossenen die eLib.at-Lizenz zur Auswahl an: <http://www.elib.at/index.php/ELib.at:Lizenz> (02.02.2010).

jekt kamen. Dabei wurden wir durch die Bereitstellung von großen Volltexten von Anfang an in Suchmaschinen sehr gut gereiht.

eLib wurde so ausgelegt, dass das langfristige Weiterbestehen der Projekthinhalte auch bei Auflösung des Projektteams als Bestandsarchiv möglichst einfach gewährleistet werden kann. Daher wurde darauf geachtet, dass wir die aus den gescannten Vorlagen gewonnenen Volltexte nur als Wikitext („ASCII“) bzw. in anderer komprimierter Form bereitstellen, um Server geringfügig zu belasten bzw. das Projekt rasch übersiedeln oder offline sichern zu können.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für *eLib* konnten wir sowohl durch Mundpropaganda im Freundeskreis als auch durch Posts in Foren und thematischen Websites rekrutieren. Neben den Initiatoren („Kernteam“) sollte so ein Kreis von Freiwilligen („Freiwilligenteam“) als Mitglieder gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund wurde auch in Jobbörsen und Studierendenplattformen inseriert. Dementsprechend unterschiedlich waren auch die Informationen über Hintergründe und Motivation der einzelnen Helferinnen und Helfer. Während man von einigen kaum mehr als ihr Pseudonym und ihre Interessen kannte, konnten mit anderen sowohl virtuell als auch persönlich und „offline“ im richtigen Leben sehr gute Beziehungen aufgebaut werden. Interessant ist, dass der gute persönliche Kontakt und die aktive Mitarbeit in unserem Projekt nicht unmittelbar zusammenhängen. So gibt es sowohl treue *eLib*-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter mit guten persönlichen als auch jene mit fast ausschließlich „fachlichen“ Berührungspunkten. Daneben gibt es eine größere Gruppe an rasch wechselnden Personen, die nur kurz tätig sind. Es lassen sich nach Art und Motivation grob drei Gruppen unterscheiden:

- *Quid pro Quo*: Helferinnen und Helfer, die einmalig ein bis zwei Texte einstellen, meist nachdem sie bei deren Erstellung auf *eLib*-Inhalte zurückgegriffen haben.
- *Hobby*: Helferinnen und Helfer, die sich für ein enges Gebiet interessieren und bei *eLib* längerfristig Inhalte dazu erstellen.
- *Aktivist*: Helferinnen und Helfer, die sich für freien Zugang zu wissenschaftlichen Informationen einsetzen und breit gefächert viele Inhalte einstellen.

Die Mitglieder arbeiteten weitestgehend frei und mit einem Minimum an Vorgaben. Die Helfer und Initiatoren konnten ohne Einschränkung publizierte gemeinfreie Literatur sowie Quell- und Sekundärtexte einstellen. Auch eigene Forschungsergebnisse waren willkommen, sofern sie inhaltlich und formell einer wissenschaftlichen Arbeit entsprachen und im besten Fall schon eine externe Qualitätskontrolle durchlaufen hatten. Durch die Konzentration auf Werke, die schon eine Qualitätskontrolle durchlaufen haben, indem sie z.B. im traditionellen Sinne publiziert wurden, kann der einzelne Benutzer weitestgehend anonym agieren, da die Qualität und Herkunft der Texte davon unabhängig ist. Die Möglichkeit der Anonymität ist in Zeiten zweifelhafter maschineller Auswertung elektronischer Inhalte eine Option, die wir allen Nutzerinnen und Nutzern offen lassen möchten.

2.1 Das Rad nicht neu erfinden

Der Erfolg eines Projektes steht und fällt in der Regel mit seinen Inhalten. Wenn ein Benutzer auf die Seite kommt und findet, was er sucht, dann kommt er wieder. Daher konzentrierten wir uns in der Anfangsphase vorrangig auf die Produktion von Inhalten. 2005 gab es noch kein deutschsprachiges Wikisource-Projekt (Start etwa ab Februar 2006), aber neben Projekt Gutenberg – unserem großen Vorbild – eine Reihe von Initiativen, die einzelne frei verfügbare Texte auf Deutsch über das Netz bereitstellten. Wir kontaktierten Betreiber von Websites mit interessanten Texten und baten sie, uns diese zur Verfügung zu stellen. Parallel dazu wurden gemeinfreie Werke mit USB-Scannern erfasst, nachkorrigiert und eingestellt.

Wir konzentrierten unsere Bemühungen auf uns bekannte Studienrichtungen, von denen wir wussten, wo Bedarf an Unterstützung in Form elektronischer Volltexte bestand. Daher wurden vorrangig die Bereiche Germanistik und Geschichte sowie Rechtswissenschaft und Politikwissenschaften ausgebaut. Die Inhalte wurden dazu in von uns zusammengestellten Portalen besser zugänglich gemacht, Überblicksartikel verfasst und Texte kategorisiert. Wir orientierten uns dabei meist an den Studienplänen der Institutionen, bei denen der Text entstanden ist. Externe Inhalte wie Videos, Audiodateien, Aufsätze, Diplomarbeiten oder Quelltexte wurden ebenfalls verlinkt und eingebunden.

Nachdem wir einige hundert Texte ins Projekt gestellt hatten, konnten wir die eLibrary Kommilitonen und Professoren vorstellen. Wir bewarben uns im März 2006 auch für den MedidaPrix. Im Laufe des Jahres wurde der Bestand von *eLib* erweitert und es entstanden inhaltliche Kooperationen (z.B. durch Übernahme und Tausch von Inhalten nach Rechteklärung mit EuroDocs der Brigham Young University oder American Diplomacy).

Damit konnten wir nach einem Jahr den Umfang auf etwa 1000 Einzelinhalte (Artikel, Bücher, Überblicksseiten) erweitern, was die Komplexität der Projektarbeit (unter anderem durch gestiegenen zeitlichen Aufwand) stark erhöhte.

2.2 Unverhoffte Anerkennung

Ende 2006 gewann *eLib* den MedidaPrix. Niemand hatte damit gerechnet und der Gewinn gab allen Beteiligten einen enormen Motivationsschub. Gleichzeitig konnten mit dem Preisgeld notwendige Erneuerungen, Software und technisches Equipment erworben werden. Auch die Website, die Datenbank und das Logo wurden mit dem Preisgeld professionell überarbeitet. Als MedidaPrix-Gewinner bekamen wir die Chance, unser Projekt auf einer Reihe von Konferenzen zu präsentie-

ren. In der Folge wurden auch Kontakte zu anderen Projekten, Institutionen und Wissenschaftlern hergestellt.

So präsentierten wir *eLib.at* auf den eLearning Tagen 2006 (Innsbruck) oder der EduMedia 2007 (Salzburg). Durch die Vernetzung über die Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft 2007 (Hamburg) konnten wir auch Stellung zu weiteren Themenbereichen nehmen. So präsentierten wir beispielsweise in Deutschland an der Universität Hildesheim unsere Sicht zu der Informationsversorgung der Zukunft und waren in Italien bei der Festa del Piemonte zum Thema Bildung und Sprachen mit einem Videobeitrag im Lokalfernsehen zu sehen.

Das Projekt war von Gutachtern im Rahmen des MedidaPrix in einem Double-Blind Verfahren auf Herz und Nieren geprüft worden. Dabei gab es nicht nur Lob, sondern auch konstruktive Kritik, insbesondere in Bezug auf die Qualitätskontrolle, die thematische Zusammenstellung, die Wissenschaftlichkeit mancher Inhalte und das Finanzierungsmodell. Der Preisgewinn enthielt auch die Verpflichtung diese Probleme anzugehen. Wir nutzten den Preisgewinn, um über Inserate, Newsletter, Postings und E-Mails auf die Möglichkeit der Mitarbeit hinzuweisen, um neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „anzuwerben“. Ein Preis, bei dem sich *eLib* gegen andere Bewerber durchsetzen musste, war als Beleg für die Tauglichkeit unseres Ansatzes und eine generelle Anerkennung unbezahlbar. Durch den MedidaPrix wurde das Projekt als Kooperationspartner ernst genommen und neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten gewonnen werden. Dabei war der Preisgewinn auch für die einzelnen Helfer von Vorteil: So konnte beispielsweise auch in Bewerbungen die Bedeutung von *eLib* unterstrichen werden.

2.3 Teamarbeit

Einige unserer Mitstreiter wurden 2007 mit ihrem Studium fertig. Dadurch verstreute sich das Kernteam von Wien aus nach Zürich, München, Berlin und Kopenhagen. Da die später dazu gestoßenen Helfer fast ausschließlich über das Internet arbeiteten, waren wir auf Online-Kommunikation und Kollaboration via Chat, VoIP und Wiki angewiesen. Dabei zeigte sich, dass ein Team, bei dem sich einige Personen auch im realen Leben gut kannten, in der Folge auch online zusammenarbeiten kann und neue Helfer integriert, ohne dass es durch die geographische Distanz zerfällt oder das Projekt durch die Distanz leidet. Diese Schlussfolgerung führte dazu, dass wir auch bei den Freiwilligenteams einen realen Kontakt forcieren wollten – jedoch nicht immer mit Erfolg.

Als Negativbeispiel möchte ich hier kurz auf unser Scheitern in Bezug auf den rein virtuellen Aufbau eines Teams für eine eigene eLibrary in der Schweiz eingehen. Ein sehr engagierter Lehrender versandte unseren Aufruf in seinem Newsletter und

kurze Zeit später meldeten sich drei Studierende aus Zürich. Wir schulten sie online ein und ermutigten sie, in Kooperation mit uns eigene Ideen umzusetzen. Es entstanden zwar einzelne Inhalte (z.B. Focus-Seiten), allerdings konnten wir in der Schweiz keine weiteren Mithelfer motivieren und auch der Versuch der Weiterarbeit als Teil von *eLib* bot nicht ausreichend Anreize, um eine eigene Gruppe in der Schweiz aufzubauen.

Rückwirkend betrachtet war unser Ansatz vielleicht falsch: Wir wollten aufgrund unserer bisherigen Erfahrungen die Bildung einer Gruppe forcieren, die sich auch im realen Leben trifft. Was wir aber eigentlich initiiert hatten, war die Bildung einer ad-hoc Gruppe, die sich aus Interesse gebildet hatte, um ein bestimmtes Thema in *eLib* einzustellen und nach Abschluss des Projekts ebenso schnell wieder zu verschwinden. Dabei betrifft dies nur die Mitarbeit in *eLib* – mit einigen der ehemaligen Mitstreiter haben wir heute noch Kontakt.

Es sei hier auch noch erwähnt, dass die Schweiz im darauffolgenden Jahr ein Koordinationsprojekt für elektronische Ressourcen im Bildungsbereich ins Leben rief, dass *eLib.ch* getauft wurde.

Das Beispiel zeigt sowohl den Bedarf als auch die Schwierigkeiten beim Versuch des gezielten Ausbaus von *eLib*. Durch die unterschiedliche Identifikation und Motivation gestaltete sich der Aufbau einer institutionalisierten im Gegensatz zur ad-hoc Gruppe sehr schwierig und scheiterte.

Was haben wir daraus gelernt? Wir haben die starke Fluktuation und das rasche Auftauchen und Verschwinden von Ad-hoc-Gruppen als Teil des Alltags bei *eLib.at* akzeptiert und die Strukturen dementsprechend angepasst. Der Inhalt bestimmt den Fokus unserer Bemühungen. Daher ermutigen wir gezielt Einzelpersonen beispielsweise durch Inserate, Mitarbeitsbörsen, Studienforen etc., weiterführende Projekte in *eLib* umzusetzen, insbesondere wenn zu einem Thema bereits Inhalte bestehen. Um dies zu unterstützen, bemühen wir uns neben technischem Support auch inhaltlich dazu beizutragen, dass begonnene Projekte abgeschlossen werden und nicht später als „Ruinen“ abgetragen werden müssen. Dies führt dazu, dass Benutzerinnen und Benutzer in wechselnden Abständen ihre Ad-hoc-Projekte wiederholt bei *eLib.at* umsetzen und dabei bestehende Inhalte ausweiten und ergänzen.

Diese Strategie ist insoweit erfolgreich, weil der Aufwand gering bleibt und das Projekt durch bessere Inhalte in Teilbereichen wächst und attraktiver für weitere Nutzerinnen und Nutzer wird. Mehr Inhalte machen es aber auch schwer, Mitstreiter zu finden, die Verwaltungsarbeit und Administration übernehmen. Dies kann langfristig ein Problem werden, da die gewissenhafte Administration den reibungslosen Betrieb sichert.

3 Neuausrichtung

Nach dem Feedback der MedidaPrix-Gutachter und der Jury 2006 entschlossen wir uns das „alte“ eLibrary Austria Wiki nicht mehr weiter zu füllen und ein neues Wiki aufzubauen, das strukturell besser aufgebaut war. Mit der Zeit würden dann die Inhalte übersiedelt werden.¹² Konkret umfasste die Kritik der Gutachter, die wir umsetzen wollten, Nachbesserungsbedarf bei der Struktur und Qualität der Inhalte sowie dem Finanzierungsmodell. Außerdem sollte das Wiki vor allem für unerfahrene Nutzerinnen und Nutzer benutzerfreundlicher gestaltet werden. Die graphische Umgestaltung und die erweiterten Such- und Navigationsmöglichkeiten (z.B. visuelle Suche, Kategoriebäume, Indices) wurden rasch und erfolgreich in Angriff genommen.

Um die Inhalte qualitativ aufzuwerten wurde besonderer Wert auf bibliographische Metadaten und die Möglichkeit des Exports als PDF gelegt. Kategorien und Metadaten wurden per Hand für alle Inhalte einzeln erstellt. Über COiNS kann der Benutzer seitdem die Metadaten direkt in ein Literaturverwaltungsprogramm übernehmen.¹³

Darüber hinaus wurden nach Möglichkeit Links zu PDFs bereitgestellt, die auch ein Zitieren nach der Buchvorlage der Volltexte erlauben, um die Hemmschwelle vor der Recherche im digitalen Text etwas zu senken. Multimediainhalte wurden ansprechender gestaltet und mit aussagekräftigeren Metadaten eingebunden.

In Bezug auf die langfristige Finanzierbarkeit standen wir vor einem Problem. Einerseits wollten wir das Projekt langfristig kostendeckend weiterführen, andererseits sollte es weiterhin frei verfügbar bleiben. Außerdem ist es nicht sinnvoll, die Homepage mit Werbung zuzupflastern, da dies potentielle Nutzer abschreckt.

Wir sind einen Mittelweg gegangen, der zwar nicht kostendeckend ist, aber zumindest einen kleinen Beitrag leistet, ohne die Nutzung der Seite durch allzu aufdringliche Werbung zu erschweren: Einerseits ersuchen wir Einzelpersonen und Organisationen als Buchpaten die Digitalisierung, Volltexterkennung und Bereitstellung von Texten zu unterstützen, andererseits werden Google Werben eingebunden (Suchfunktion und sparsam auch als Textads auf einigen Seiten) sowie das Amazon-Partnerprogramm bei Buchempfehlungen und Rezensionen eingesetzt.

12 Dabei möchte ich mich auch für das Engagement einzelner Personen bedanken, die nach dem Preisgewinn auf uns zutraten, um uns Feedback zu geben. Diese kamen aus den unterschiedlichsten Ecken, so zum Beispiel von Seiten des Ministeriums, österreichischen und internationalen Bildungseinrichtungen, Bibliotheken, von Lehrenden, interessierten Laien und unseren Mitstreitern und Freunden.

13 Unser Dank gilt hier den motivierten Programmierern des Literaturverwaltungsprogramms Citavi, die sich mit uns auf Fehlersuche begaben bis es problemlos funktionierte.

Durch die Verwendung des Amazon-Partnerprogramms kann das Projekt „elegant“ ein rechtliches Problem bei der Verwendung von Buchcovern umgehen. Darüber hinaus ist es für Nutzerinnen und Nutzer oft sehr lehrreich, wie viel Texte auf Amazon kosten würden.

Da immer wieder *eLib.at*-nahe Webseiten, die wir regelmäßig besuchten, plötzlich von ihren Betreibern nicht mehr weiterbetreut wurden, formulierte das „Kernteam“ für *eLib* eine Exit-Strategie, die vorsieht, dass das Projekt einerseits in seiner individuellen Form extern über Archive.org langfristig zugänglich gemacht wird, andererseits Inhalte bei einer Einstellung der Projektaktivitäten und drohenden Löschung der Datenbank vom Server je nach Lizenz auf passende Projekte wie Wikisource oder Gutenberg verteilt werden. So bleiben Inhalte langfristig zugänglich.

So konnte *eLib.at* in mühsamer Kleinarbeit neu positioniert werden. Dabei war es nötig, fast alle verfügbaren Kräfte auf strukturelle und qualitative Veränderungen zu konzentrieren. Dies war eine Belastungsprobe für die freiwilligen Helferinnen und Helfer und die Fluktuation war dementsprechend groß. Nachdem der Umzug auf einen schnelleren Server abgeschlossen war, war das neue *eLib.at*-Wiki bald bereit für den Regelbetrieb.

4 Aufbereitung und Anreicherung der Inhalte

Unser Ziel war und ist es, die Inhalte möglichst attraktiv für Forschung und Lehre zu gestalten. Daher mussten neben qualitativ guten und leicht aufzufindenden Texten auch E-Learning-Elemente eingebaut werden, um es Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen, Inhalte langfristig über *eLib* von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen weltweit abzurufen, zu nutzen und zu erweitern.

4.1 E-Learning

Mit dem Wachsen des Bestandes in der Breite und Tiefe wurde eine weitergehende Nutzung der Inhalte (z.B. im Rahmen von Lehrveranstaltungen) möglich. Optimalerweise sollten Inhalte dabei thematisch aufbereitet werden. Durch persönlichen Kontakt wurden einzelne Lehrende gefunden, die *eLib* als Repositorium im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen nutzten. Damit konnte ein erster und wichtiger Schritt in Richtung E-Learning gemacht werden. Technisch wurde die Erstellung von Tests ermöglicht, um Studierenden eine Kontrollmöglichkeit ihres Lernfort-

schritts zu geben. Dabei wurden Inhalte von Partnerprojekten wie Skriptenforum¹⁴ genutzt.

Wenn Lehrende *eLib.at* für ihre Veranstaltungen nutzten, wurde immer auch von unserer Seite versucht, Studierende zur Mitarbeit an *eLib* selbst und dem Spenden von eigenen Texten zu motivieren. Über den Lehrenden findet im Rahmen der Leistungskontrolle auch eine Qualitätskontrolle statt. So können neue Texte fast ohne zusätzlichen Aufwand ins Projekt zurückfließen. Dazu stellten wir Lehrenden das Projekt persönlich vor und halfen bei technischen Problemen mit der Erstellung von *eLib.at*-Seiten, die die Lehrveranstaltung begleiten.

Vereinzelt waren diese Bemühungen erfolgreich. So konnten wir in den Bereichen Geschichtswissenschaft und Rechtswissenschaft gemeinsam mit Lehrenden Portale aufbauen, die Quelltexte, Sekundärliteratur und Kursverwaltung beinhalteten. Trotzdem blieb die Multiplikatorenwirkung eher gering.

4.2 Edu.science.cluster: Inselprojekte vereinigt Euch!

Wir verstehen im Sinne dieses Aufsatzes Inselprojekte als Projekte, die überwiegend von Einzelpersonen mit viel Energie und Herzblut betrieben werden. Inselprojekte arbeiten in einem eng begrenzten Gebiet, in dem sie möglichst alle Variablen unter Kontrolle haben und ein rigides Regelwerk für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufstellen, um Störfaktoren ausschließen zu können. Dadurch wird aber auch ein lebendiger Diskurs durch neue Impulse sowie eine Kooperation in Form von ad-hoc Gruppen und Vernetzung mit anderen Projekten, die ihr eigenes Regelwerk, eigene Traditionen und Verhaltensweisen besitzen, erschwert. Dies wirkt auf neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abschreckend und führt in manchen Fällen dazu, dass es keine Projektnachfolger gibt. Die Projekte altern mit den Gründern und verwaisen schließlich. Es kann auch aus technischen und rechtlichen Gründen zu einer Abschottung kommen (z.B. zugangsbeschränkte E-Learning-Plattformen) – dies sind allerdings nicht die Projekte, von denen wir in diesem Zusammenhang sprechen.

Bestehen Projektkooperationen zwischen E-Text-Inselprojekten, gehen die Inhalte manchmal im Bestand der Partner auf und können so weitergepflegt werden. E-Text-Inselprojekte, die überleben bzw. deren Bestand erhalten bleibt, sind unserer Erfahrung nach aus denselben Gründen (einheitlicher Guss, klare Struktur) meist inhaltlich überdurchschnittlich gut.

Diese Integration von (bestehenden oder abgeschlossenen) Projekten in andere Bestände kann heute technisch so erfolgen, dass gekennzeichnet bleibt, woher der In-

14 <http://www.skriptenforum.net/index.php/Hauptseite> (02.02.2010)

halt stammt. Dies löst ein Grundproblem der Vernetzung, das in Diskussionen auf unsere Anfragen nach einer stärkeren Verknüpfung mit anderen bestehenden E-Text-Projekten geäußert wurde: Den Verlust des „Eigenen“ durch die Integration in einer anderen bzw. größeren und als anonym empfundenen Struktur. Die Kennzeichnung der Herkunft eines Inhaltes ist für die Motivation der Helfer und Betreiber extrem wichtig.

Die persönliche Erfahrung lehrt uns, dass im Bereich „elektronischer Text“ Bottom-up-Projekte, die aus Interesse von motivierten Mitarbeitern betrieben werden, institutionelle Top-down-Projekte und ihre Nachfolgerprojekte meist um Jahre überleben und dabei mehr Inhalte bieten. Beispiele dafür sind Gutenberg.org oder Archive.org. Des Weiteren ist es mittlerweile technisch gesehen einfach, von ihren Betreibern aufgegebenen oder bewusst abgeschalteten individuellen Projekte wieder zu reaktivieren. Dies ist insbesondere auf die inhaltliche Qualität zurückzuführen, die auch neue Helferinnen und Helfer motivieren kann, den Bestand zu erhalten.

Daher arbeiten wir seit 2008 daran, technisch eine Vernetzung zu erreichen, die im Hintergrund Informationen synchronisiert, ohne dass dazu die Projekte zusammengeführt werden müssen. Dieser Erhalt der „Vielfalt“ ist in der Wirtschaft schon lange gebräuchlich (z.B. eine Firma, viele Sub-Firmen mit eigenen Entscheidungskompetenzen und Handlungsspielräumen für den Außenauftritt), bei elektronischen Inhalten ist sie aber bisher eher die Ausnahme. Ziel ist es, dass jedes individuelle E-Text-Projekt ein Einstiegspunkt für die Inhalte aller am Cluster beteiligten Projekte ist. So werden beispielsweise *eLib*-Quelltexte bei Skriptenforum von den jeweiligen Skripten verlinkt und eingebunden und umgekehrt. Im Moment setzen wir diese Vernetzung grob aber kostengünstig über eine benutzerdefinierte Google-Suche ein, die auf allen Websites integriert werden kann.

Bei der Suche nach Inselprojekten als neue Partner haben wir gemischte Erfahrungen gemacht. Dabei reicht das Spektrum der Erlebnisse von Projekten, die eine erbitterte Kampagne gegen uns geführt haben, weil ihre Sichtweise nicht mit unserer Einschätzung des PDF-Formats übereinstimmt, über vorsichtige Koexistenz mit gelegentlichem Texttausch bis zu freundlicher Unterstützung, die weit über die Norm hinausgeht – wobei der letzte Fall eigentlich bisher die Regel ist. Mit etablierten Institutionen funktioniert ein Meinungs-austausch und Kontakt grundsätzlich gut, allerdings ist weniger Bereitschaft da, aktiv in eine Partnerschaft zu investieren. Institute und Forschungsprojekte sind unserer Erfahrung nach weitaus aufgeschlossener.

Der edu.science.cluster ist der lose Zusammenschluss von Forschungsprojekten, Studierendenprojekten und Repositorien, die unter diesem Mantel an Lösungen für den oben beschriebenen plattformübergreifenden Brückenschlag arbeiten und zu diesem Zweck Mittel bereit- bzw. aufstellen sollen. Die Initiative steht erst am Anfang.

5 Guerilla-E-Learning

Der Begriff Guerilla-E-Learning zur Beschreibung der E-Learning-Strategie von *eLib* wurde gewählt, weil offene Bildungsinitiativen als meist kleine Initiativen in einem asymmetrischen Verhältnis zu anderen Akteuren (z.B. Universitäten, Unternehmen) stehen. Dies trifft in besonderer Weise auf Ansätze „von unten“ zu, die aus einem spezifischen Bedarf heraus entstanden sind.

Konkret geht es darum, trotz der begrenzten Kapazitäten eine möglichst große Wirkung und Verbreitung zu erzielen. Charakteristisch ist, dass die Inhalte der Initiativen nicht nur im Rahmen von E- und Blended-Learning von Lehrenden und Lernenden als Konsumenten genutzt werden, sondern eine Interaktion zwischen allen Beteiligten (*eLib*-Teams, Lehrende, Studierende) stattfindet. Dies kann beispielsweise in Form der Redaktion vorhandener und dem Erstellen neuer Inhalte, dem Entdecken und Einbinden neuer Medien in die Lehrveranstaltung und die *eLib*-Plattform, aber im Fall der Lehrenden auch durch eine Qualitätskontrolle oder thematische Einführungen passieren.

Bei Guerilla-E-Learning wird also sowohl die Schaffung von Lehr- und Lernobjekten bottom-up gefördert als auch das Verhalten von Individuen (in diesem Fall Lehrpersonal und Studierende) verändert. Durch persönlichen Kontakt der *eLib*-Teams zu Lehrkräften und mit technischer Unterstützung durch *eLib* wurden Seiten zu Lehrveranstaltungen (*eLib*-Focus-Seiten) erstellt, in denen die Inhalte bereits vorhanden und didaktisch aufbereitet waren. So umfasst eine typische *eLib*-„Focus“-Seite neben Quelltexten und Sekundärliteratur auch Multimedia-Inhalte, Fragesammlungen, elektronische Selbsttests, Feedback-Möglichkeiten und Anleitungen.

Bei einer Lehrveranstaltung aus dem Fachbereich Rechtswissenschaften zum Thema „International Humanitarian Law“ wurden neben Originaltexten der internationalen Verträge und vom Lehrenden kommentierten Auszügen auch Fallbeispiele, Fragesammlungen und Diskussionsseiten genutzt. Des Weiteren konnte *eLib* eine kostenfreie elektronische Version eines Lehrbuches organisieren, bei der uns vom Autor für *eLib* eine kostenfreie nicht-kommerzielle Nutzung des Werkes, welches bei Amazon.de in der Originalversion von 1987 rund 90 Euro kostet, gewährt wurde. Außerdem wurden Videoplattformen, Audio- und Videovorträge, Nachrichtenbeiträge, offizielle Dokumente, Bilder und schematische Darstellungen, Diplomarbeiten und Skripten sowie Rezensionen zu einer Focus-Seite zusammengeführt, die via *eLib* über die individuelle Lehrveranstaltung hinaus weiter abrufbar bleibt.

Im Fall der oben erwähnten Lehrveranstaltung führte unser Guerilla-E-Learning-Engagement dazu, dass der Fokus über mehrere Semester weitergenutzt wurde. Studierende und der Lehrende spendeten uns Arbeiten und Aufsätze. Der Lehrende erlernte den selbstständigen Umgang mit Mediawiki und erstellte in der Folge ei-

gene neue Kurse. Durch dieses Beispiel kamen andere Lehrende von sich aus auf uns zu. Wir konnten auch Verlinkungen von anderen Bildungseinrichtungen und Themenseiten auf die einzelnen Inhalte und den Fokus bemerken.

Damit wird für uns und alle Beteiligten ein Mehrwert generiert. Im Gegensatz zu vielen institutionellen Lehrplattformen, deren Inhalte nach Ende des Semesters genauso wie die Arbeiten der Studierenden nicht genutzt und manchmal nicht einmal archiviert werden, generiert hier jede einzelne Veranstaltung einen doppelten Mehrwert für *eLib*. Es fließen nicht nur weitere Inhalte in das Projekt, die genutzt werden können, sondern es werden gleichzeitig Individuen auf die Einzelinhalte und die Möglichkeiten von *eLib* aufmerksam und im Umgang mit elektronischen Hilfsmitteln geschult (z.B. Erstellung von Multiple-Choice Tests zur Überprüfung des Lernfortschritts). Dies führt zu einer positiven Feedbackschleife, bei der durch die größere Bekanntheit weitere Individuen *eLib* nutzen und sich Fähigkeiten aneignen, die zur Erstellung weiterer Inhalte führen.

So liegt Information nicht brach oder wird, wie im Fall mancher E-Learning-Systeme gelöscht, sondern stößt einen Prozess an, der weitere freie Inhalte für Forschung und Lehre sowie ein Bewusstsein für die Möglichkeiten elektronischer Medien in der Lehre im Sinne von *eLibs* „Guerilla-E-Learning“ erzeugt. Dieser freie Austausch und das gemeinsame Erweitern von Inhalten ist gerade in Zeiten der Kommerzialisierung von Wissen auch ein wichtiger politischer Lernprozess, dem sich *eLib* verschrieben hat.

6 eLib.at – gekommen, um zu bleiben

Was lässt sich abschließend zum Projekt sagen? *eLib.at* wird auch in Zukunft weiterbetrieben und aufgrund der Erfahrungen verbessert. Gerade vor dem Hintergrund einer durch die Studierendenproteste wieder in Erinnerung gerufenen dringend notwendigen Reform der bestehenden Systeme sind offene Lehrinhalte besonders wichtig. Denn durch die personelle Überlastung und die finanziellen Engpässe wird die Effizienz der bestehenden Bildungssysteme wahrscheinlich weiter eingeschränkt (z.B. durch Schließung von Fachbibliotheken). Gleichzeitig entdecken und kultivieren Unternehmen sowohl den Online-E-Book-Markt als auch den Markt für elektronische Lesegeräte. Durch die größere Durchdringung von mobilen Geräten mit Bildschirmen, die zum Lesen groß genug sind, wird das Lesen auf Mobile Devices (Handys und E-Book-Reader) ein Alltagsphänomen.

Bei all den kommerziellen Bemühungen bleibt die Frage, ob *eLib* in Zukunft überhaupt noch nötig und sinnvoll ist? Ein Blick in die jüngere Vergangenheit kann hier, so denke ich, Aufschluss geben: Mit der „Massentauglichkeit“ von mp3 als Format und dem wachsenden Markt für Abspielgeräte wurden auch kostenfreie le-

gale Angebote als Konkurrenten gesehen und dementsprechend von der Industrie behandelt.¹⁵ Das gerichtliche Vorgehen gegen kostenfreie Angebote und die Medienaufmerksamkeit haben in Europa eine Diskussion über Kulturverständnis, das Machtverhältnis zwischen Autor, Verwerter und Verleger und eine tiefergehende Urheberrechtsreform ausgelöst.¹⁶

In dieser Auseinandersetzung sind die Konsumenten zumindest kurzfristig die Leidtragenden. Bis die rechtliche Situation geklärt ist, sind es viele kleine, unabhängige Projekte wie *eLib*, die einen Beitrag zur Versorgung mit E-Books mittelfristig leisten können. Dazu müssen die Projekte allerdings rechtlich sicher positioniert werden. Voraussetzung dafür sind in diesem Umfeld abgesicherte Nutzungsrechte der Rechteinhaber für bereitgestellte urheberrechtlich geschützte Texte. Bei *eLib* liegen für jeden nicht gemeinfreien Text schriftliche Erklärungen über eine nicht-kommerzielle Nutzung im Sinne des Projektes vor, der die Bereitstellung langfristig absichert.

eLib.at ist aus finanzieller Sicht nicht gewinnbringend, da die momentan freiwillige Arbeit, so sie finanziell abgegolten werden müsste, viel zu teuer wäre. Aber mit größerer Bekanntheit wird es vielleicht möglich sein, neben den unmittelbar anfallenden Kosten auch Gerätereparaturen und Neuanschaffungen aus Einnahmen und Förderungen bestreiten zu können.

Eine Reihe unserer Helferinnen und Helfer haben durch die erlernten Fähigkeiten und die Referenz, die *eLib.at* insbesondere seit dem Preisgewinn darstellt, später auch beruflich von ihrem Engagement profitiert. So arbeiten *eLib*-Helfer heute beispielsweise in der Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Systemen, in Bibliotheken, im Bereich „Elektronisches Büro“ oder als Juristin im Bereich Urheberrecht.

Als Wunsch für die nähere Zukunft wäre es schön, wenn gemeinnützige Betätigung im Hochschulsektor auch in den Curricula der Studien berücksichtigt und abgegolten würde, um ein Signal für mehr Unterstützung für Initiativen dieser Art zu setzen.

Was bleibt als Fazit – auch im Hinblick auf neue Projekte, die gerade im Entstehen sind? Elektronische Medien bieten den großen Vorteil, dass eine kleine Gruppe Ideen auf professionelle Art und Weise umsetzen kann, wenn technische Grundkenntnisse vorhanden sind. In diesem Sinn ist das Internet einer der wenigen Räume, in denen eine Einzelperson oder eine kleine Gruppe ebenso viel Gewicht haben kann wie professionelle Unternehmen.

15 Aus der Fülle von Artikeln und Beiträgen sei hier nur einer erwähnt: Medosch, A (1999): TP: Musikindustrie weiter auf Feldzug gegen MP3. <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1991/1.html> (02.02.2010).

16 Hartmann, F (2009). Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/31/31393/1.html> (02.02.2010)

Gleichzeitig sind Projekte, die wie *eLib* aus Interesse entstehen, sehr zeitaufwändig. Es ist unbedingt erforderlich, dass man sich zeitliche Grenzen setzt, da sonst Ausbildung, Freizeit und Beruf darunter leiden. Für *eLib* war es auch wichtig, Institutionen als Partner zu gewinnen, die einen Server besitzen und eine kostenlose Nutzung erlauben. So konnte sich das Projekt ohne zusätzliche Kosten und ohne Zeitdruck natürlich entwickeln. Dies ist sehr wichtig, um die optimale Arbeitsweise finden zu können.

Durch externe Anerkennung, wie bei *eLib* durch den MedidaPrix, können gemeinnützige Projekte sich auch in ihrer Nische behaupten und von Institutionen als Partner ernst genommen werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können wertvolle Erfahrungen sammeln und ein Projekt kann in der Folge zu einem Sprungbrett für die weitere Karriere werden. Abschließend kann ich jedem empfehlen, seine Ideen im Internet umzusetzen. Es lohnt sich in jedem Fall.

Metareflexion zu PIP, textfeld.ac.at und eLib.at

Innovativ, kollaborativ, nachhaltig und qualitätsgesichert sollte es sein

1 Die Arbeiten

Denise Kempen & Hendrik den Ouden: Der Peer-Info-Pool: Online-Studienberatung von Studierenden für Studierende

PIP könnte mit dem kollaborativen Paradigma am konsequentesten Ernst machen. Zumindest war das in der Konzeption vorgesehen:

„Zielsetzung war, mit dem Peer-Info-Pool partizipative und fördernde Strukturen innerhalb der Hochschule zu errichten, die die Studierenden in ihrer autonomen Selbst- und Studiumsorganisation und ihrem konstruktiven, eigenverantwortlichen Umgang mit belastenden Situationen und Herausforderungen im Studium unterstützen und stärken“.

Offenbar konnte das aber bislang nicht ganz eingelöst werden, denn der „student generated content“ (sic!) wird wohl kaum kollaborativ erstellt, dafür bietet die ILIAS-Plattform, die an der Universität zu Köln in dem Projekt zur Anwendung kommt, kaum die passenden Funktionen.

Ein entscheidender Mehrwerteffekt von *PIP* scheint zu sein, dass die oft fatale Information über das bloße „Hören-Sagen“ durch ein objektiveres und fachlich wohl auch kontrolliertes Beratungsangebot unterlaufen wird. *PIP* ist entsprechend nicht wie die anderen beiden Projekte als ein ausschließlich von Studierenden organisiert einzuschätzen. Im Grunde handelt es sich um ein auf Ausbildung und Studienberatung angewandtes Open-Innovation-Vorhaben, wie es in der Wirtschaft heute üblich geworden ist – die Klientel in den gesamten Wertschöpfungsprozess einbinden, von der Produktplanung bis zum After-Sales-Service (Drossou, Krempel & Poltermann, 2006). Der Vorteil ist, dass *PIP*, von an der Universität fest Angestellten kontrolliert, Nachhaltigkeit besser garantieren kann. Die Idee, die Studierenden dort abzuholen, wo sie mit Facebook etc., ohnehin sind, war zu verführerisch und wohl auch richtig.

Jakob Calice: *textfeld.ac.at*. Ein Erfahrungsbericht zwischen ökonomischen Zwängen und organisatorischen Realitäten

Textfeld geht auf eine an der Universität Wien von vier drittsemestrigen Studierenden gestartete Initiative aus dem Jahr 2000 zurück und ist – mehr oder weniger offen zugegeben – auch in der Erwartung des ersten Internet-Booms entstanden, damit Geld verdienen zu können, z.B. durch Print-On-Demand-Dienste für die aufgenommenen studentischen Arbeiten oder nur durch Werbung. Der ausführliche Erfahrungsbericht zeigt aber deutlich, dass dies nicht eingelöst werden konnte, ja dass sogar andere die Idee abgesicherter übernommen bzw. selbst entwickelt haben. Am Ende bleiben als Motivation in erster Linie der Spaß im Team und die Faszination, durch die medialen Möglichkeiten des Internet etwas Neues zu kreieren. Das Neue ist heute auch nicht mehr so neu, nämlich die Idee, eine Publikationsplattform für Texte von Studierenden aufzubauen. *hausarbeiten.de* von Grin z.B. „beackert“ den Markt mit einem riesigen Angebot solcher Arbeiten, für die i.d.R. bezahlt werden muss. Attraktiv ist bei *textfeld* der Versuch, neben dem (quantitativ mit noch nicht 1.000 Texten doch eher bescheidenen) Download-Angebot weitere Mehrwertleistungen bereitzustellen, z.B. Themencluster (Dossiers), die inhaltlich verwandte Arbeiten bündeln, oder Rezensionen, die auf online verfügbaren Nachrichtenseiten von Zeitungen oder des Rundfunks publik gemacht werden.

Gernot Hausar: *eLib.at*. Auf Umwegen bis zum Guerilla-E-Learning

eLib bewegt sich zwischen einer wirklichen elektronischen Bibliothek und einer „Fundgruppe“ für Studierende, die mehr (oder andere) Informationen wollen und benötigen, als ihnen durch die Angebote der Lehrenden geboten wird. Schwer zu beurteilen, inwieweit *eLib* wirklich aktuelle und d.h. in der Regel urheberrechtlich geschützte Materialien einspeisen kann. Zwar erlauben die Urheberrechtsgesetze (in Österreich noch restriktiver als in Deutschland mit dem § 52a UrG) begrenzt die genehmigungsfreie (nicht vergütungsfreie) Nutzung solcher Materialien, aber eben nur im eng definierten Rahmen einer speziellen Lehrveranstaltung. *eLib.at* soll aber eine offene Plattform sein und da sollten nicht nur gemeinfreie, in der Regel alte Werke drin sein. Das volle und aktuelle Potenzial wird *eLib.at* also erst dann entfalten können, wenn Open Access nicht nur die Norm, sondern auch die durchgängige Praxis wird. *eLib.at* ist eine Fundgrube für innovative Vorhaben – der Übergang zu einem Lehrveranstaltungen frei unterstützenden Angebot („Guerilla-E-Learning“ genannt) oder der Vernetzung vergleichbarer Websites zur nachhaltigen Sicherung der Leistungen („Inselprojekte vereinigt Euch!“). Vielleicht wäre auch ein innovatives Navigationskonzept, z.B. über die Tagging-/Metadaten, einen Versuch wert sowie kollaborative, offene Verfahren der Qualitätssicherung.

2 Was macht den Erfolg aus?

Wie kann entschieden werden, unter welchen Bedingungen Projekte, die aus studentischer Umgebung entstanden sind bzw. weitgehend auf studentischen Beiträgen beruhen und die in erster Linie auf Studierende als Nutzer abzielen, als Erfolg anzusehen sind?

Sollte es die Umsetzung einer bis dahin so nicht realisierten didaktischen Konzeption oder eines neuen Organisationsmodells für die Erstellung und Bereitstellung der Inhalte sein? Zählt bei den angesprochenen Adressaten in erster Linie der Informationswert, oder ist es die laufende Anpassung an neue Funktionen im Web-2.0-Paradigma, einschließlich eines attraktiven Designs und einiger Spaßkomponenten? Ist es die Anerkennung, die ein Angebot wie *eLib.at* durch die Verleihung des MedidaPrix 2006 bekommen hat? Ist das Kriterium die Langzeitverfügbarkeit, z.B. die dauerhafte Absicherung des Webangebots und der bereitgestellten Inhalte auf einem öffentlich finanzierten Server? Ist es die finanzielle Unabhängigkeit durch ein auf Einnahmen abzielendes Geschäftsmodell, wie durch Werbung, Sponsoren oder durch die kommerzielle Verwertung der eingestellten Inhalte? Oder ist es einfach nur die Selbstbestätigung der Initiatoren, etwas auf die Beine gestellt zu haben, was ihnen selbst Spaß gemacht hat und wobei sie weitergehende und später anderweitig nutzbare Kenntnisse in Web-Technologie gewonnen haben?

Ich will *textfeld*, *PIP* und *eLib* nicht bewerten und schon gar nicht kritisieren. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Vorhaben haben die auch bei Studierenden vorhandene Konsumentenhaltung abgeschüttelt, haben sich nicht mit offensichtlichen Defiziten des Bildungssystems abgefunden, haben nicht auf Geldgeber gewartet, sondern haben aktiv das ausgenutzt und angewandt, was ja auch im größeren Rahmen die Publikationslandschaft revolutioniert.

Das Internet stellt mit seiner Infrastruktur und seinen vielfältigen Diensten schon immer und für jeden – zumindest für jeden in den Ländern des Nordens und Westens – das bereit, was lange Zeit das Privileg der Verleger und Verlage war, nämlich die Mittel vorlegen zu können, die zur Veröffentlichung von Wissensobjekten jeder medialen Art erforderlich sind. Damit sind sowohl die (bis dahin investitionsintensiven) technischen Mittel wie Drucklegung oder Verteilformen gemeint, aber auch dass das Know-how, wie Texte eingeworben, lektoriert, aufbereitet und zugänglich gemacht werden sowie eine gesicherte, vor allem in den Bereichen Bildung und Wissenschaft entscheidende Qualitätskontrolle.

Das Internet, wie gesagt, hat all das revolutioniert. In der Wissenschaft hat das dazu geführt, dass Wissenschaftler bzw. ihre Fachverbände oder die Bibliotheken das Publikationsgeschehen unter dem Open-Access-Paradigma selbst in ihre Hände genommen haben. Sie haben die Mittel und die Kompetenz dafür. Es ist abzusehen, dass dies in wenigen Jahren die Regelform sein wird. Ob damit Verlage überflüssig

werden? Wohl kaum, aber nur dann nicht, wenn sie das Open-Access-Paradigma auch als Bedingung ihrer kommerziellen Tätigkeit anerkennen.

Wendet man dies auf die Situation der Studierenden an, so folgt daraus fast zwangsläufig, dass aus den Studierenden heraus solche Dienstleistungen entstehen, die bis dahin das Privileg, die Pflicht und die Praxis der Institutionen bzw. der Lehrenden war: zu entscheiden, was an studentischer Arbeit öffentlich zugänglich gemacht werden soll; Hinweise auf zu erarbeitende Literatur zu geben und dessen Lektüre auch zu erzwingen; Mentorentätigkeit zur Beratung des Studieneinstiegs und des -verlaufs auszuüben. Experimentiert wird auch schon mit verteilten Bewertungsformen, wobei auch die Studierenden mit einbezogen werden können.

Studierende haben gelernt, dass sie auch bei Arbeiten, die im Studium entstanden sind, die Urheber sind und entsprechende durch das Urheberrecht garantierte Verwertungsrechte reklamieren können (und dass das öffentliche Zugänglichmachen im Internet kein Problem mehr sein muss). Studierende verlassen sich nicht mehr darauf, dass ihr Hochschullehrer die verbindliche Quelle für Literaturhinweise ist, sondern nutzen das, was sie bei den Googles und Wikipedias finden. Und sie tauschen Informationen über Studienverlauf und Prüfungen in den sozialen Diensten des Web 2.0 aus.

Die drei Vorhaben sind Beispiele solcher selbst-initiiert oder auf Studierendenleistungen angewiesener Dienstleistungen, vielleicht sind es sogar Selbsthilfeprojekte, nämlich das in die eigenen Hände zu nehmen, was nicht oder abnehmend akzeptiert offiziell angeboten wird. Wenngleich immer, verdeckt oder offen, auch nach monetären Verwertungsmöglichkeiten Ausschau gehalten wird – im Grunde gilt doch, was bei *eLib.at* direkt formuliert wird, dass die „freiwilligen Mitarbeiter ... an den offenen wissenschaftlichen Austausch und die Wichtigkeit eines freien Informationsflusses für eine funktionierende Demokratie und universitäre Ausbildung“ glauben.

Austausch und freier Informationsfluss beziehen sich in den drei Projekten auf studentische Arbeiten, auf Studieninformation oder auf die Bereitstellung von Quelltexten, Sekundärliteratur und wissenschaftlichen Aufsätzen für Studierende in einer elektronischen Bibliothek (etwas hoch formuliert; bescheidener als „elektronische Fundgrube“ bezeichnet).

Was soll man raten? Von meiner Seite am besten eigentlich gar nichts, denn die Ideen für studiengerechte Informationen kommen am besten von den Studierenden selbst und die Mittel zur Umsetzung sind im Internet an sich vorhanden. Insbesondere die Kompetenz, diese auch einzusetzen, ist bei den Studierenden bislang eher höher vorhanden als bei den offiziellen Lehrenden. Jedes Experiment sollte zunächst begrüßt werden und nicht vor vorneherein mit dem Hinweis abgebugelt werden, dass es über kurz oder lang scheitern wird oder aufgegeben werden muss.

Wenn schon keine Ratschläge, so können doch vielleicht einige Überlegungen, kombiniert mit einigen Wünschen formuliert werden.

3 Resümee und Zukunftsperspektive

Formen der studentischen Selbstorganisation stützen sich zwangsläufig auf Beiträge der Studierenden selbst. Hier gilt nicht das klassische mediale Distributionsparadigma, nach dem einige wenige Anbieter für die Inhalte sorgen, die dann verteilt bzw. von den Nutzern abgerufen werden. Studierende stellen ihre Arbeiten bereit, laden sie in das System und machen sie damit öffentlich zugänglich. Studierende geben ihre Erfahrungen mit dem Studium weiter, tauschen Informationen aus. Studierende erweitern den Bestand der elektronischen Bibliothek laufend durch eigene Beiträge oder Hinweise auf relevante Wissensobjekte.

Ich habe den Eindruck, dass bei vielen Anbietern von Web-Diensten nach wie vor das Distributionsparadigma stark in den Köpfen steckt. Die Projektmitarbeiter und -entwickler stellen sich eher unter den starken Druck, selbst für möglichst umfassende Inhalte und Dienstleistungen zu sorgen, als das kollaborative Potenzial der gegenwärtigen Internetdienste umfassender auszunutzen. Das trifft ja auch auf die Vielzahl der E-Learning-Plattformen und Lernsysteme zu, die mehr das Material bereitstellen, zum Teil auf hohem Niveau aufbereitet, als den Studierenden die Mittel bereitzustellen, um sie an dem Prozess der Wissenserzeugung oder auch nur der Informationsaufbereitung zu beteiligen und diese Beteiligung auch zum Gegenstand der Leistungsanerkennung zu machen.

Aber schon durch die einfache Bereitstellung der Materialien durch die Studierenden entsteht eine große Verantwortung, insbesondere die Verpflichtung zur Sicherung der Nachhaltigkeit. Ein Projekt ist ein Projekt, das in der Regel irgendwann einmal aufhört. Gehen mit dem Projektende die eingespeisten Informationen verloren? Wie können die Beitragenden sicher sein, dass ihre Objekte und Beiträge auch weiter zugänglich sind und genutzt werden können?

Jede Initiative, die auf den freiwilligen Leistungsbeiträgen der Studierenden aufbaut, sollte sich dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichten. Dabei ist es zu blauäugig, darauf zu setzen, dass dies durch ein kommerzielles Geschäftsmodell erreicht werden kann. Besser wäre es, die Arbeit von Anfang durch (tatsächliche oder als möglich vereinbarte) Kooperationsformen mit der jeweiligen Bibliothek abzusichern. In *eLib.at* ist ergänzend ein interessantes kooperatives Vernetzungsmodell mit vergleichbaren Initiativen vorgeschlagen worden, so dass über das Netzwerk bzw. offene Austauschformate zumindest die Bestände der jeweiligen Anbieter auch gesichert bzw. eventuell dann wieder aktiviert werden können.

Projekte aus studentischen Initiativen brauchen aber nicht nur die dauerhafte institutionelle Absicherung, sondern sollten das Prinzip der Selbsthilfe nicht dogmatisch werden lassen. Die Lehrenden an den Hochschulen sind nicht die Gegner der Studierenden (wenn auch nicht immer ausreichend kooperative Unterstützer), sondern haben das gleiche Ziel einer qualitativ hochstehenden Ausbildung und der hohen Qualifizierung der Studierenden. Es ist bestimmt nicht einfach, die Mehrzahl der Lehrenden in Projekte wie die drei hier besprochenen einzubinden – aber Selbsthilfe ist nicht Selbstzweck, sondern sollte über Anreicherung durch die Lehrenden und durch Unterstützung bei der Qualitätssicherung nur besser werden können. Auch wenn die Anwendung des aus der Wissenschaft stammenden Peer-Prinzips auf die Studienberatung – „Studierende für Studierende ... die Experten ihrer eigenen Situation“ – aus Gründen der Akzeptanz einigen Sinn macht, sollte die Erfahrung der Lehrenden auch bei der Studienberatung mit einbezogen werden.

Kurz: Experimentieren ist weiter angesagt, verkrustete didaktische Konzepte können durch kollaborative Verfahren überwunden werden. Es fehlt weiter an Lernplattformen, die mit dem kollaborativen sozialen Paradigma Ernst machen. Nachhaltigkeit muss schon aus Fairness gegenüber den Beiträgern, aber auch mit Blick auf zukünftige Studierende durch Anbindung an institutionelle Beständigkeit wie die der Bibliotheken gesichert werden (die dafür offen sind). Qualität muss durch neue offene Bewertungsverfahren gesichert werden, die aber durch Erfahrung und Kompetenz der Lehrenden selber weiter objektiviert werden sollten.

Literatur

Drossou, O., Krempl, S. & Poltermann, A. (2006). *Die wunderbare Wissensvermehrung: Wie Open Innovation unsere Welt revolutioniert*. Hannover: Heise.

Die offene Bildungsinitiative Mediabird Erfahrungsbericht und Ausblick

1 Mediabird – die Zukunft der kollektiven Textarbeit

Mediabird ist ein Zusatzmodul für Lernmanagement-Systeme, mit dem sich Texte gemeinsam bearbeiten, mit Randnotizen versehen und nutzen lassen. *Mediabird* kombiniert dabei die Schlüsseltechnologien Wiki und Forum, indem es erlaubt, Textstellen direkt mit Diskussionen zu verknüpfen.

Die Anwendungsszenarien von *Mediabird* umfassen zum einen die Erstellung gemeinsamer Textprodukte im Rahmen von Gruppenarbeit, etwa im Seminar- oder Projektszenario. Zum anderen eignet sich die Software aber auch zur individuellen oder gemeinsamen Erarbeitung von Texten, beispielsweise mit dem Ziel der Prüfungsvorbereitung. Der Textrand von *Mediabird* bietet hierbei die Möglichkeit, Feedback zu geben und die gemeinsam erstellten Notizen zu diskutieren.

2 Von der Idee zum Konzept

Ausgangspunkt des Projekts *Mediabird* ist die Erfahrung, akademische Prüfungen allein auf der Basis von Büchern und Vorlesungsmitschriften nur mit sehr hohem Arbeitsaufwand absolvieren zu können. Im April 2008 zieht Frank Wolf Bilanz über seine bis dahin gemachten Lernerfahrungen: Häufig geht das Verständnis für früher im Semester vollzogene Lernergebnisse verloren und muss während der Klausurenzeit neu erarbeitet werden. Auch erbringen viele Studierende in Vorlesungen und Seminaren im Alleingang vielfach ähnliche Lernbemühungen. Es müsste daher möglich sein, diese individuellen Lernbemühungen vieler zu bündeln und in Lerngruppen kollaborativ zu nutzen.

Angeregt durch lernpsychologische Erkenntnisse und verschiedene Konzepte der Wissensrepräsentation wie etwa Mindmaps, Karteikarten oder Notizzettel diskutiert Frank Wolf vor diesem Hintergrund mit Fabian Gebert über Lösungsansätze. Die beiden arbeiten in den folgenden Monaten an den Möglichkeiten der Verbindung dieser Ansätze in einem didaktischen Konzept und der möglichen Umsetzung unter

1 Im Text durch „das Team“, „die Entwickler“, „die Gründer“ und „die Initiatoren“ umschrieben.

Einbeziehung von Web-2.0-Technologien, wie sie in Foren und Wikis zum Einsatz kommen. Nicht zuletzt die noch junge Idee der kooperativen Erzeugung von Inhalten durch die Internetnutzer (engl. „user-generated content“) motiviert die Ausarbeitung des Konzepts.

Ziel des *Mediabird* Projekts ist die Entwicklung einer im Internet-Browser laufenden Software für textintensives Lernen. Nutzer sollen eigene oder importierte Texte wahlweise allein oder gemeinschaftlich bearbeiten können. Das Konzept sieht vor, zu der aus Büchern oder Zeitschriften bekannten linearen Anordnung von Texten auch dynamische Verweise unter Textbausteinen zuzulassen. Die wesentliche Neuerung besteht dabei darin, dass die Referenzen nicht bloß als Verknüpfung oder Hinweis im Text vorliegen, sondern als eigenständiges Objekt abgelegt werden. So können Textmarkierungen auf einem in der Anwendung dargestellten Seitenrand beispielsweise mit Fragen, Anmerkungen oder Hintergrundinformationen verknüpft werden. Aufgrund der individuellen Interessenschwerpunkte der verschiedenen Lerngruppenmitglieder werden so Zusatzinformationen auf Mausklick verfügbar, jedoch nicht permanent angezeigt. Um die begrenzte Aufnahmefähigkeit des Bewusstseins zu berücksichtigen, zeigt die Software immer nur eine begrenzte Textmenge auf einmal an. Geplant ist zu diesem Zeitpunkt außerdem eine Visualisierung der Verweise und Verknüpfungen in einer Mindmap-Übersicht. Dies erweist sich aber aufgrund der verschiedenartigen Browser-Architekturen als schwer umsetzbar.

Die allein oder kollaborativ mit dem Inhalt in einen nachhaltigen Kontext gebrachten Textbausteine sollen der Konservierung von Lernreflexionen dienen, den späteren Wiedereinstieg in Lernthemen sowie die zielgerichtete Wiederholung etwa für Prüfungen oder Präsentationen ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch das Einfügen von Kartei- oder Definitionskarten geschehen, welche sich dann einer Textstelle zuordnen lassen. Die Karten können nach dem System Leitners (Leitner, 1995) wiederholt werden. Dabei steht der Bezug zum Text bei der Wiederholung unterstützend zur Verfügung.

3 Die Umsetzung und der steinige Weg zum Anwender

Nach Entwicklung des Prototyps stellt sich dem Team die Frage, in welcher Form *Mediabird* einem größeren Nutzerkreis zur Verfügung gestellt werden kann und wie sich die Teilnahme der Gründer am Projekt langfristig sichern lässt.

Auf die Entwicklung des Prototyps folgt die Veröffentlichung *Mediabirds* als Open Source-Anwendung. Ziel dieser Entscheidung ist es, interessierte Mitstreiter und Mitstreiterinnen zu finden, die eigene Features integrieren und durch ihre Teilnahme eine schnelle Diffusion *Mediabirds* fördern. Außerdem erhoffen sich die Initia-

toren von einem mit dem Open Source-Charakter verbundenen Imageeffekt profitieren zu können.

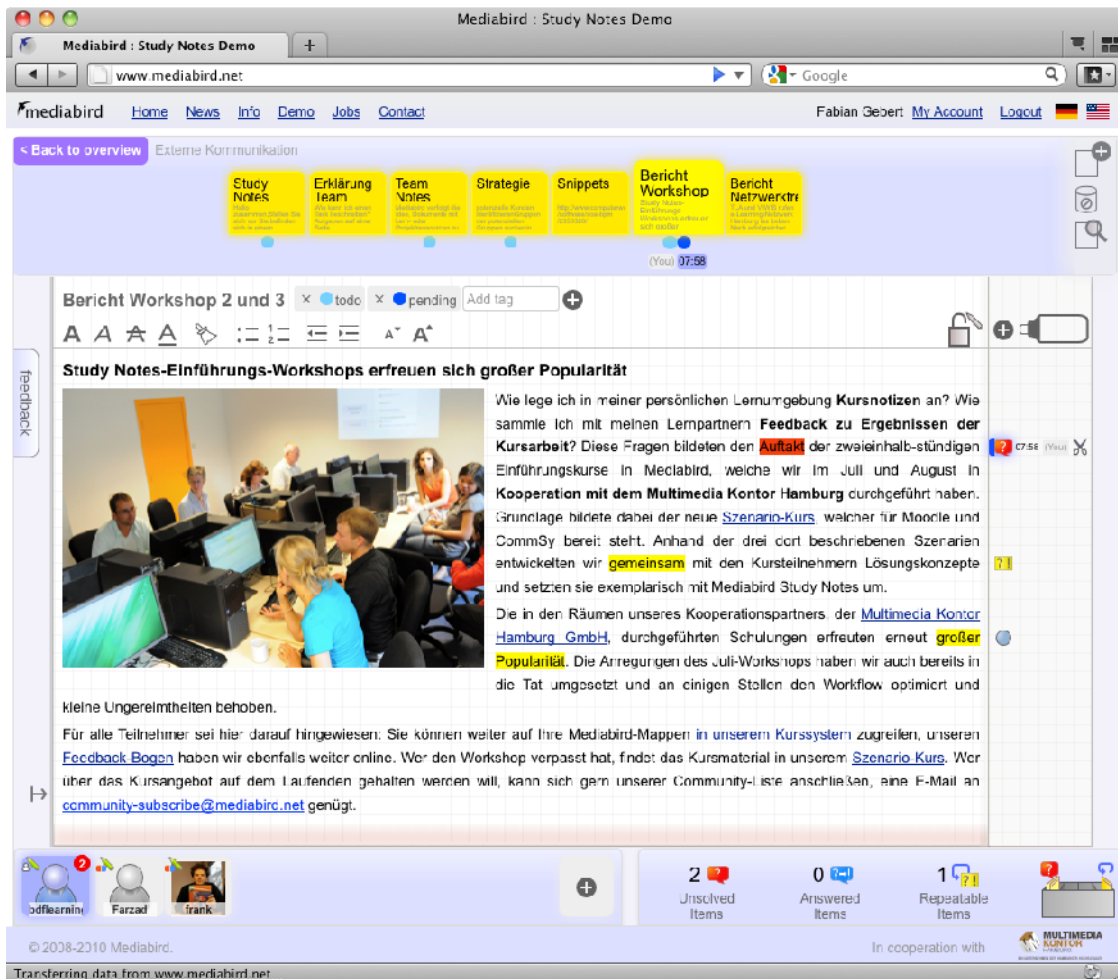


Abb. 1: Aktuelle Version von Mediabird

Erstpräsentationen des Prototyps bei Bekannten der Entwickler aus der Hamburger E-Learning-Szene verlaufen positiv und konstruktiv. Schnell können Verbesserungsvorschläge insbesondere im Oberflächendesign und in der Usability eingearbeitet werden. *Mediabird* wird der Nutzerschaft im Rahmen eines Community-Portals zur Verfügung gestellt.

Im Falle einer Diffusion, so die Idee, soll die Finanzierung über ein Premium-Modell gesichert werden. Das Angebotsportfolio soll für zahlende Kunden um nützliche Komponenten erweitert werden, wie etwa eine Mindmap-Funktion oder die Möglichkeit, professionell erstellte Inhalte zu nutzen.

Die Idee des Community-Portals steht im Einklang mit der Vision der Bottom-up-Adaption von *Mediabird*: dass sich das Tool zunächst unter den Studierenden etabliert und durch ihre Nutzung langfristig in den formalen Teil der Lehre einbettet. Die Nutzung *Mediabirds* im autonomen und informellen Lernbereich könnte das

formale universitäre Lernen um einen selbstorganisierten Bereich ergänzen. Eine Angliederung an universitäre Strukturen wird als unnötig empfunden, wenn nicht gar der Vorstellung *Mediabirds* als komplementärem Lernbereich entgegenstehend. Da die Initiatoren damals wenig über andere Bildungsinitiativen aus Deutschland oder gar Hamburg wissen, fällt es ihnen schwer, *Mediabirds* Existenz effizient zu kommunizieren und bei potentiellen Nutzern ein Bewusstsein dafür zu schaffen. Sie orientieren sich aufgrund der Größe der englischsprachigen Community stark an internationalen Projekten wie Mozilla Messaging² und Grockit³ und bemühen sich um eine Kommunikation ihres Projekts durch regelmäßige Veröffentlichung mehrsprachiger Blogartikel⁴.

Allerdings zeigt sich bald, dass die Nutzerschaft nur wenig Mehrwert in einer Lernanwendung sieht, welche selbst keine Inhalte liefert, sondern auf der Partizipation Lernender fußt. Ähnlich wie bei der Einführung von Wikis in größeren Institutionen bewahrheitet sich, dass die eigenständige Arbeit mit neuen Web-Tools durch konkrete Beispiele, Arbeitsaufträge und Lösungen motiviert werden sollte, da sich die meisten Nutzer so eher an neue Arbeitstechniken gewöhnen. Auch muss festgestellt werden, dass das Internet als Umgebung für ernsthafte (gemeinsame) Textarbeit noch kaum erschlossen ist. Vielmehr gehen die meisten Nutzer mit einer Konsumerwartung an das Internet heran. Ein Beispiel: Auch Wikipedia wird nur von einem sehr geringen Anteil von Nutzern aktiv erweitert und vom größten Teil der Nutzer nur konsumiert (Ebner & Schiefner, 2009). Außerdem wird festgestellt, dass *Mediabirds* Vorteile nicht so evident sind, wie es sich die Entwickler vorgestellt haben. Die meisten Nutzer scheinen das gewohnte Arbeiten mit Papier und Stift vorzuziehen.

Zu diesem Zeitpunkt ergeben sich im Team große Zweifel dem Projektziel gegenüber, zumal sich auch lange niemand bereit erklärt, ernsthaft am Projekt mitzuarbeiten. Die Doppelbelastung durch das Studium und mangelnde Erfahrung im Bereich der Projektkoordination trübt die Atmosphäre zusätzlich. Diese Lähmung kann jedoch durch positives Feedback im „Linux-Magazin“ und die Gewinnung eines Mitstreiters aus der Open Source-Community gebrochen werden.

Bei weiteren Vorstellungen *Mediabirds* vor Bekannten erkennen die Entwickler zudem, dass eine Einführung in die Didaktik *Mediabirds* eine wichtige Voraussetzung ist, um die Lernenden schnell in die Lage zu versetzen, das *Mediabird*-System nutzenbringend einsetzen zu können. Im Anschluss rücken die Entwickler von der Idee des reinen Bottom-up-Ansatzes ab. Der Gedanke einer Integration in bestehende Communities im Internet und Lerncommunities von Universitäten stellt sich als zunehmend attraktiv dar.

2 <http://de.www.mozillamessaging.com> (07.01.2010)

3 <http://grockit.com/> (07.01.2010)

4 Siehe dazu <http://blog.mediabird.net/> (07.01.2010)

4 Kontakt zur E-Learning-Szene

Um das Interesse an einer Integration *Mediabirds* in bestehende Lernsysteme der Hochschulen Hamburgs zu prüfen, versuchen die Initiatoren, intensiver mit der Nutzerschaft zu kommunizieren. Für eine stärkere Verbreitung der Software wird versucht, Fürsprecher im Kreise der Hochschulverantwortlichen zu gewinnen.

Eine vielversprechende Möglichkeit, *Mediabird* unter E-Learning-Experten bekannt zu machen, bietet im Oktober 2008 die Campus Innovation⁵.

Auf der Campus Innovation kommen die Initiatoren mit Professoren und Mitarbeitern der Hochschullandschaft in Kontakt. Sie erhalten so Einblicke in die aktuellen Themen der E-Learning-Community. Das positive Feedback und die Angebote, mit den Gesprächspartnern in Kontakt zu bleiben, motivieren das Team.

Auf der Konferenz sprechen die Gründer schließlich auch mit dem Entwickler⁶ der Plattform CommSy⁷, welcher der Idee einer Integration von *Mediabird* in das Portal sehr aufgeschlossen gegenübersteht. In einem nachfolgenden Treffen wird diese Idee in einem Konzept umgesetzt. Studierende sollen ihre eigenen Lerngruppen digital abbilden und gemeinsam mit den online zur Verfügung gestellten Vorlesungsinhalten der Dozierenden kollaborativ arbeiten können. Eigene Notizen und Fragestellungen sollen sich mit den Texten verknüpfen lassen, um auf diesem Weg Fragen kontextgebunden zu beantworten.

Um sich einer weiteren Community zu öffnen, wird ein *Mediabird*-Zusatzmodul für Facebook⁸ entwickelt.

Auf der Campus Innovation tritt das Projekt das erste Mal als Open Source-Team auf und kommuniziert öffentlich das Ziel, studentisches Lernen zu vereinfachen. Die Campus Innovation ist somit für das Projekt identitätsstiftend, da es sich nun als offene Bildungsinitiative versteht.

Wenige Wochen später lernen die Entwickler auf einer privaten Veranstaltung den Betreuer des E-Learning-Bereichs der Hochschule für Angewandte Wissenschaften⁹ (HAW) kennen. An der HAW wird zurzeit die Learning Management Plattform Moodle betrieben. Über den Kontakt zur HAW lernt das Team weitere Mitarbeiter der HAW kennen. Mit der Unterstützung dieser Ansprechpartner integrieren

5 Die Campus Innovation ist eine E-Learning-Konferenz, die jährlich durch das Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) ausgerichtet wird. Das MMKH ist eine gemeinnützige GmbH mit dem Auftrag, E-Learning-Projekte der öffentlichen Hochschulen Hamburgs zu beraten und bei ihrer Vermarktung zu helfen.

6 Dr. Iver Jackewitz von der Universität Hamburg.

7 CommSy ist ein webbasiertes System zur Unterstützung von vernetzter Projektarbeit.

8 <http://www.facebook.com> (07.01.2010)

9 Karsten Kreddig, HAW

sie *Mediabird* in die Moodle-Plattformen der HAW, wo das System schon bald in einzelnen Kursen genutzt wird.

Kurzfristig erfahren die Initiatoren vom D-ELINA Award 2009¹⁰ und entschließen sich zu einer Teilnahme. Die Bündelung der geistigen Ressourcen auf die Erstellung des Beitrages setzt viele kreative Energien frei. Das Team formuliert seine bisherigen Vorstellungen und Pläne rund um das Projekt fortan schärfer und entwirft eine Agenda für die noch kommende Entwicklung. Das zuvor stark auf Listen basierende Design von *Mediabird* wird durch eine intuitive Schreibtisch-Umgebung ersetzt und Konzepte für neue Funktionen werden entworfen, wie etwa eine Komponente zur gemeinschaftlichen Bearbeitung offener Fragestellungen und Verknüpfung externer Webseiten mit Textelementen. Mit diesen Änderungen reagiert das Team auf das Feedback mehrerer E-Learning-Akteure nach Präsentationen. Auch werden Ideen für noch umzusetzende Komponenten entwickelt, wie etwa ein System zur quantitativen Erfassung des Lernfortschrittes und dessen Verknüpfung mit einem E-Portfolio und einer Bestenliste. Zudem entwickeln die Programmierer Ideen, wie sich das System durch spielerische Elemente, wie sie im Game-Based-Learning zum Einsatz kommen, verbessern ließe. Auch können sie ihre Vorstellung über das harmonische Zusammenwirken der bisher genutzten lernpsychologischen und kooperativen Effekte durch die eingesetzten Web-2.0-Technologien konkretisieren und das Wording für dessen Kommunikation verbessern.¹¹

Bei Einreichung des Beitrags sind zwei Wochen intensiver Konzept- und Textarbeit vergangen. Wie später noch häufiger in vergleichbaren Situationen sind dadurch andere wichtige Arbeiten vernachlässigt worden. Ein zentrales Problem stellen die konkurrierenden Zielsetzungen dar: Zum einen wollen die Entwickler trotz unbekanntem und neuartigem Konzept möglichst schnell eine hohe Verbreitung erreichen, um sich auch für die Zeit nach dem Studium ein Standbein aufzubauen. Andererseits streben sie an, ein in allen Aspekten hochwertiges und fehlerfreies Software-Produkt zu entwickeln. Da sich das Team zunächst mehr auf die Entwicklung konzentriert, leidet darunter die Kommunikation mit den Nutzern. Dies mündet oftmals in einem Entscheidungsvakuum, da für die Ausrichtung der Weiterentwicklung notwendiges Feedback fehlt. Die richtige Mischung zwischen Marketing- und Entwicklungsarbeit zu finden, stellt bis heute eine der zentralen Herausforderungen des Projekts dar.

In einem Treffen mit der Leiterin des E-Learning-Büros der Universität Hamburg¹² sprechen die Initiatoren über die Möglichkeit, *Mediabird* in das OLAT-System¹³

10 Deutscher E-Learning-Innovations- und Nachwuchs-Award.

11 Etwa werden die ehemals als Inhaltskarten bezeichneten Inhaltseinheiten in Notizzettel umgetauft, da dieser Begriff weniger leicht mit dem Begriff der Karteikarte verwechselt werden kann.

12 Dr. Angela Peetz.

der Universität zu integrieren. Eine detaillierte Konzeption wird zunächst verschoben, da sich die Integration in OLAT aufgrund mangelnder Schnittstellen als technisch komplex erweist und das Team die Weiterentwicklung von OLAT in diesem Bereich abwarten möchte.

5 Mediabird als Erweiterung von Lernplattformen – der praktische Einsatz in Sicht!

Einen sehr wichtigen Meilenstein in der Entwicklung der Initiative stellt die Learntec 2009¹⁴ dar. Mit der Nominierung zum D-ELINA Award erhalten die Entwickler die Möglichkeit, ihr Projekt auf der Fachmesse vorzustellen und an den Abendveranstaltungen des Messeprogramms teilzunehmen. Dies ist eine wichtige Erfahrung für das Team, da sie in kurzer Zeit Kontakt zu einer Vielzahl interessierter Personen aus den Bereichen Hochschule und Wirtschaft herstellen können.

Leider versäumen die Initiatoren es, nach der Veranstaltung den Kontakt zu den neu hinzugekommenen Ansprechpartnern zu halten. Der Kontakt zu den Mitstreitern des D-ELINA Awards und einer mit der Universität Paderborn kooperierenden Unternehmung bleibt aber bestehen. Von den Mitbewerbern um den Award bleiben die beiden Gründer vor allem mit dem Team um das Begleitstudium Problemlösekompetenz der Universität Augsburg und mit der Gruppe des kollaborativen Karteikartensystems Cobocards in Kontakt. Aus der Verbindung zum letztgenannten Projekt entspringt die Teilnahme am *EduCamp* 2009¹⁵ und aus dem Kontakt zur Universität Augsburg die Teilnahme an diesem Buchprojekt.

Auf der Learntec selbst versucht das Team, mit etwa 3000 Flyern eine Nutzerbasis für ihre Plattform¹⁶ (Abb. 1) zu gewinnen. Tatsächlich melden sich nach der Aktion weder mehr Nutzende auf unserer Webseite an, noch konnten wesentlich mehr als 100 Flyer verteilt werden. Es wird offensichtlich, wie wichtig Feinheiten in der Öffentlichkeitsarbeit sind: Mehrmals tritt die Frage auf, ob die auf den Flyern zu lesende Formulierung „kostenfreie Anmeldung“ auch kostenfreie Nutzung impliziere.

Gegenüber der Besucherschaft zeigen sich die Initiatoren wenig definiert: Business-Kunden gegenüber präsentieren sie sich als studentische Unternehmer, welche

13 OLAT ist eine Lernplattform, die ursprünglich das Produkt eines Studierendenteams der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich war und in Hamburg das bisher verwendete System Blackboard ablöst.

14 Die Learntec ist eine Fachmesse, auf der Lösungen für betriebliche Weiterbildung, E-Learning und Wissensmanagement präsentiert werden.

15 Selbstorganisierte, offene Konferenz im Bildungsbereich, bei der alle Teilnehmer die Möglichkeit haben, Konferenzsitzungen zu organisieren.

16 Siehe <http://www.mediabird.net/> (07.01.2010)

an Hochschulen Erfahrung sammeln wollen, bei Interessierten aus dem Bereich der Schulen hingegen betonen sie den Open Source-Charakter der Initiative. Zwar muss kein Widerspruch darin bestehen, im kommerziellen Bereich tätig zu sein und gleichzeitig gemeinnützigen Institutionen die Software kostenfrei zur Verfügung zu stellen. Der geringe Fokus führt jedoch insgesamt zu geringen Fortschritten.

Das Bild, welches die Konkurrenz aus der Wirtschaft zeichnet, bestärkt die Entwickler in der Annahme, dass ihr Produkt auf eine interessierte Nutzerschaft stoßen würde: Die meisten vorgestellten E-Learning-Angebote legen ihren Fokus entweder auf nicht massentaugliche High-End-Technologie wie 3D-animierte Lerneinheiten oder schaffen nicht den Sprung über das Angebot von PDF-Dateien und Foren in Learning Management-Systemen (LMS) hinaus. Aus diesem Grund und wegen des positiven Feedbacks der Besucher sieht sich das Team darin bestärkt, genau die Lücke zwischen High-End-Lösungen und den aktuell verbreiteten LMS-Produkten füllen zu wollen.

Die Ankündigung eines großen Trainingsanbieters, einen Einsatz der *Mediabird*-Softwarekomponenten im Rahmen seiner Schulungsangebote prüfen zu wollen, bestärkt die Gründer weiter. Leider genügt der damalige Entwicklungsstand den Qualitätsansprüchen des betreffenden Unternehmens nicht. Zwei während der Learntec unterbreitete Publikationsangebote verlaufen ebenfalls im Sand.

Als ersten Schritt nach dem Messeauftritt kümmert sich das Team intensiver um die Integration der Software in die LMS Moodle und CommSy. Grund hierfür ist auch die Erfahrung, dass Unternehmen teilweise erweiterbare Open Source-Systeme einsetzen und durch eine nahtlose Integration von *Mediabird* in die etablierten Systeme die Einstiegsbarrieren für Unternehmen deutlich geringer ausfallen würden als bei einer eigenständigen Plattform. Eine Integration in kommerzielle Systeme wie das Blackboard-LMS wird als zu aufwändig eingestuft.

Nach den intensiven Eindrücken der Learntec verfügen die Entwickler über eine Vielzahl an Handlungsoptionen und Ideen zur Fortführung des Projekts. Vor allem wird die Frage diskutiert, was für eine Art Produkt *Mediabird* eigentlich ist bzw. sein will. Von „Knowledge Management“ über E-Learning bis „Collaborative Note Taking“ sind auf der Learntec einige Begrifflichkeiten gefallen, deren Nennung die Besucherschaft des *Mediabird*-Standes in verschiedene Grade der Begeisterung versetzt hat. Die Gründer beschließen, dass sich die Software-Lösung am Besten im Begriffsspektrum „Knowledge Management“ einordnen ließe, da es bei *Mediabird* vor allem um das Management und den Ausbau des eigenen Wissens geht. Um eine bessere Vorstellung der Begrifflichkeiten zu erlangen, führen sie auf der CeBIT 2009¹⁷ eine Betrachtung der Produkte aus diesem Bereich durch. Dies stellt sich als zielführend heraus.

17 Die CeBIT ist eine Messe, auf der Informations- und Kommunikationstechnologie-Lösungen einem breiten Publikum präsentiert werden.

Im April schließt sich eine Teilnahme am *EduCamp* 2009 an, bei der das Team eine Themensitzung zu *Mediabird* leitet. Hierbei kommen die Entwickler sehr intensiv mit Interessierten aus dem E-Learning-Bereich in Kontakt. Durch den Leiter der DIALOG¹⁸ werden sie angeregt, die Moodle-Integration in den offiziellen Download-Bereich der weltweiten Moodle-Community zu stellen. Schließlich gelingt es, zu den Moodle-Entwicklern Kontakt herzustellen und *Mediabird* der internationalen Moodle-Community zu präsentieren. Bereits nach ein paar Wochen gibt es ein im Vergleich zu der bisherigen Resonanz sehr intensives Feedback. Gemeinsam mit Anwendern und Entscheidern aus verschiedenen Hochschulen kann das System erheblich optimiert und den Anforderungen des Alltags angepasst werden. Dabei erstreckt sich bis heute die Mitarbeit der Community nicht nur auf Feedback, sondern sogar auf aktive Mitgestaltung. Es werden nicht nur einzelne Bugs der Software eigenständig gelöst, inzwischen hat sogar ein Mitglied der Community unsere Software eigenständig auf Spanisch übersetzt, Übersetzungen auf Ungarisch und Hebräisch befinden sich in Arbeit (aktuelle Version von *Mediabird* siehe Abb. 1).

Parallel dazu integrieren die Entwickler die Software weiter in das CommSy-Portal der Universität Hamburg. Um direktes Feedback der Studierenden zu erhalten, organisieren sie einen Informationsstand, auf dem sie die *Mediabird*-Integration in CommSy vorführen und Flyer verteilen. Die Anzahl von Nutzern, die sich anschließend auf der *Mediabird*-Homepage informieren, geht gegen Null. Es wird deutlich, dass eine Nutzung von *Mediabird* ohne einen Arbeitsauftrag der Dozierenden unrealistisch ist. Die befragten Studierenden hatten von *Mediabird* allesamt noch nie etwas gehört.

In der Diskussion mit einzelnen Studierenden wird dem Team klar, was die Gründe für die geringe Partizipation am *Mediabird*-Modul sein könnten: Viele und insbesondere viele der Studierenden aus höheren Semestern berichten, E-Learning-Systeme als Quelle von PDF-Dateien wahrzunehmen und nicht in solchen Systemen aktiv arbeiten zu wollen. Jüngere Studierende und ohnehin am E-Learning interessierte Mitarbeiter der Universität hingegen geben positives Feedback.

Im Juni 2009 präsentieren die Entwickler ihre Software vor den Verantwortlichen für das E-Learning des Universitätsklinikums Eppendorf (UKE) in Hamburg. Dort wird die Software inzwischen im Rahmen der Moodle-Installation der Hochschule getestet. Wegen der hohen Bedeutung faktischen Wissens in medizinischen Studiengängen stellen die Studierenden des UKE eine attraktive Anwenderschaft von *Mediabird* dar, da es mit seinen Funktionen zur Prüfungsvorbereitung ein erfolgreiches Absolvieren der Examina erleichtert.

18 Offizieller deutscher Moodle-Partner, auf der Learntec vertreten durch Ralf Hilgenstock.

6 Option der kommerziellen Erweiterung

Nach dem kurzen Gespräch mit dem Geschäftsführer des MMKH auf der Campus Innovation 2008 stellen die Entwickler ihm und seinem Team im Mai 2009 *Mediabird* detailliert vor.

Das Team befindet sich zu diesem Zeitpunkt in einer Situation, in der wichtige Entscheidungen in Bezug auf den Fortbestand der *Mediabird*-Initiative zu fällen sind. Daher ist das Feedback des MMKH sehr wichtig.

Während des Gespräches wird vor allem die Möglichkeit einer Zusammenarbeit zwischen dem MMKH und *Mediabird* diskutiert. Es wird die Idee geboren, gemeinsam mit dem MMKH als Partner der Hamburger Hochschulen die Evaluation von *Mediabird* in der Hamburger Hochschullandschaft zu forcieren. Da auch das MMKH ein kommerzielles Potenzial hinter *Mediabird* sieht, beschließen die Gesprächspartner, diesen Bereich ebenfalls zu evaluieren. Eine Entwicklung weiterer Funktionsbausteine auch außerhalb des quelloffenen Kontextes soll geprüft werden.

Nach einer weiteren Sitzung mit dem Team des MMKH führen die Entwickler eine Marktanalyse durch, die einen wichtigen Meilenstein in der Produktausrichtung von *Mediabird* darstellt. Sie ermitteln in einem Brainstorming die Alternativen¹⁹, in denen *Mediabird* auch im Rahmen einer möglichen kommerziellen Umsetzung fortbestehen kann und was dies für Auswirkungen auf den nicht-kommerziellen Charakter der Open Source-Lösung hat. Vermutet wird eine negative Resonanz der bisherigen Nutzerschaft, dem gegenüber steht das Argument, *Mediabird* sei schwieriger zu vermarkten, wenn eine Open Source-Variante zur Verfügung steht.

Die Entwickler überlegen, in welchem Rahmen sich das Kernfeature von *Mediabird*, Notizen mit Hervorhebungen zu versehen und auf Basis dieser wiederholbar zu machen, am Markt anbieten ließe. Dabei betrachten sie zwei Fragen: Zum einen diskutieren sie, ob das Hosting einer *Mediabird*-Lösung von den Entwicklern durchgeführt werden oder beim Kunden stattfinden soll; zum anderen ist unklar, ob es weiterhin einen quelloffenen Teil von *Mediabird* geben soll oder nicht.

Als besonders interessant stellt sich dabei folgender Aspekt der Marktanalyse heraus: Um ein möglichst klares Bild des Marktpotenzials zu erhalten, telefonieren die Entwickler mit Experten aus verschiedenen Bereichen der E-Learning-Szene. Darunter befinden sich beispielsweise Support-Anbieter für Moodle-Lösungen oder Tutoren aus dem Bereich der Fernlehre. Die Initiatoren bitten um eine Einschätzung, wie nutzbringend *Mediabird* für die jeweiligen Zielgruppen ist. Sie versu-

19 Unter anderem waren dies die Koexistenz von Open Source- und kommerzieller Version, der Fortbestand als Open Source-Produkt und die Monetarisierung über Beratungsdienstleistungen, die Beendigung der Open Source-Entwicklung sowie die proprietäre Weiterentwicklung der Software.

chen so, in Verbindung mit weiteren Kennzahlen aus Studien und selbst durchgeführten Umfragen eine Zahlungsbereitschaft abzuleiten. Dabei stößt das Team schnell an die Grenzen des Zeitkontingents. Es wird offensichtlich, wie aufwändig die Erstellung einer aussagekräftigen Marktanalyse ist. Dennoch entstehen bereits durch die grobe Analyse Perspektiven im Hinblick auf zuvor unbekannte potenzielle Zielgruppen, wie beispielsweise den Bereich der Fernlehre. Aus einer selbst durchgeführten Umfrage unter Studierenden erfahren die Entwickler, wie stark E-Learning an den meisten Hochschulen mit der Veröffentlichung von PDF-Dateien gleichgesetzt wird, was die spätere Entscheidung rechtfertigt, eine Unterstützung dieses Formats in *Mediabird* zu integrieren.

Kooperation mit dem MMKH

Ziel der Kooperation mit dem MMKH ist die gezielte Verbreitung der *Mediabird*-Initiative, die zukünftig auch stärker unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit reflektiert werden soll. Zur Erweiterung der Anwendungsbasis sollen daher in einem ersten Schritt in Zusammenarbeit mit dem MMKH Entwicklungspartnerschaften mit den staatlichen Hamburger Hochschulen angestrebt werden, deren erste Zielsetzungen in der Integration bzw. Implementierung von *Mediabird* in den unterschiedlichen Lernmanagementsystemen der Hochschulen liegen würde. So können wir zum einen eine höhere Verbreitung der Software erreichen und erhalten zum anderen auf diesem Wege ein damit verbundenes, regelmäßiges Feedback aus der konkreten Anwendersicht. Die Hochschulen profitieren wiederum von einer langfristig gesicherten Weiterentwicklung *Mediabirds* im Sinne der eigenen Nutzerschaft.

7 Lessons Learned

Die Zusammenarbeit mit dem MMKH hat bei uns für eine weitere Professionalisierung gesorgt. Aufgrund der mit der Marke des MMKH verbundenen Qualitätsansprüche wird in unserem Team ein höherer Grad an Dokumentation und Organisation notwendig. Die Kommunikation mit unserem Kooperationspartner genießt höchste Priorität und erfordert daher ein effizientes Aufgabenmanagement.

Aufgrund der zunehmenden Größe des Kontaktnetzes, in dem wir uns bewegen, ist außerdem das Customer Relationship Management ein sehr wichtiger Faktor unserer alltäglichen Arbeit geworden. Wir protokollieren die Aktivitäten unseres Teams bezüglich unserer Kontakte und erfassen wichtige Details der stattgefundenen Kommunikation.

Wir stimmen uns regelmäßig mit dem MMKH in Form von Dokumenten ab, welche zu aktuell diskussionswürdigen Aspekten – wie beispielsweise der Gestaltung neuer Features oder der Finanzplanung – von *Mediabird* Stellung nehmen. Dies

dient zur Manifestierung unserer Gedanken und stellt eine Diskussionsgrundlage regelmäßiger gemeinsamer Treffen dar. Die Dokumentation ist besonders wichtig, da wir uns noch im Studium befinden und daher nur wenig Projektarbeitszeit gemeinsam verbracht wird, was einen computervermittelten Informationsaustausch erforderlich macht.

Im bisherigen Verlauf des *Mediabird*-Projekts haben wir gesehen, dass Probleme der Nutzer von *Mediabird* uns oft erst spät im Entwicklungsprozess bewusst wurden, was zu einer Verzögerung der Veröffentlichung neuer Versionen geführt hat. Dies wollen wir nun durch eine gemeinsame Entwicklung mit dem Kunden optimieren.²⁰

Zunächst wollten wir die kommerzielle Umsetzung im Dreier-Team mit unserem Kommilitonen Arthur Thiessen durchführen. Aufgrund finanzieller Engpässe mussten wir auf seine Unterstützung jedoch leider verzichten. Dies zeigt, wie wichtig für eine offene Bildungsinitiative Einnahmen aus Nebentätigkeiten oder der Initiative selbst sind, wenn die zeitliche Verfügbarkeit der Mitglieder an einen finanziellen Ausgleich gebunden ist.

Wir glauben, mit unserer offenen Bildungsinitiative *Mediabird* ein für die Studierenden der Hamburger Hochschulen und die internationale E-Learning-Community nutzenbringendes Softwareprodukt geschaffen zu haben. Der Entstehungsprozess der Anwendung war für uns aufgrund seiner kommunikativen und technischen Herausforderung sehr interessant und lehrreich. Der im zeitlichen Verlauf deutlich sichtbare wechselhafte Charakter unserer Arbeit hat sich im Nachhinein als spannend erwiesen. Wir sind davon überzeugt, unsere Vision einer hohen Verfügbarkeit alternativer Lernsysteme mit dem für uns zukunftsicherenden Angebot von kommerziellen Erweiterungen zu *Mediabird* sinnvoll kombinieren zu können. Vor dem Hintergrund der kommenden Herausforderungen sind wir gespannt, wie sich unser Projekt weiterentwickeln wird.

Literatur

- Ebner, M. & Schiefner, M. (2009). *Digital native students? Web-2.0-Nutzung von Studierenden*. Erfahrungsbericht auf www.e-teaching.org. Verfügbar unter: http://e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/ebner_schiefner_web20 [07.01.2010].
- Leitner, S. (1995). *So lernt man lernen* (13. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.

20 Beispielsweise ist die Vorstellung von *Mediabird* im Rahmen der Orientierungseinheiten für Erstsemester geplant.

Metareflexion zu Mediabird

1 Vorbemerkung

Bei dem Text handelt es sich um einen Erfahrungsbericht, d.h. um eine Textsorte, die einer wissenschaftlichen Betrachtung und Beurteilung nur schwerlich zugänglich ist. Schließlich kann man Erfahrungen weder kritisieren noch nach einschlägigen erkenntnistheoretischen Kriterien untersuchen. Vor diesem Hintergrund fokussieren sich die nachfolgenden Kommentare primär darauf, den jenseits der singulär-individuellen Lerndimension erkennbaren Gehalt an übergreifend relevanten Aussagen aufzunehmen und zu pointieren.

2 Ausgangspunkt

Im Kern geht es darum, dass als Folge aus einem subjektiv erfahrenen Studienproblem im Kontext der Bearbeitung von Studientexten ein digitales Produkt entwickelt wurde. Hinsichtlich seiner Funktionalität kombiniert das neu entwickelte Produkt die bereits bekannten Technologien Wiki und Forum. Insofern handelt es sich nicht um eine grundlegend neue Technologie, sondern der Nutzen besteht in einem Komfortgewinn („aus 2 mach 1“). Dabei bleibt offen, wie potenzielle Anwender diesen Zusatznutzen beurteilen und inwieweit sie aufgrund der getroffenen Einschätzung dem neuen Produkt eine Attraktivität zumessen. Unter Vermarktungsaspekten fällt an dieser Stelle auf, dass der (Zusatz-) Nutzen nicht pro-aktiv kommuniziert wird – offensichtlich liegt er für die Entwickler auf der Hand und erscheint evident. Möglicherweise handelt es sich um ein Beispiel für die Standortgebundenheit von Wahrnehmung und Denken – was für den Technikentwickler selbstverständlich ist, bildet etwa für den Marketing-Experten eine Herausforderung und somit den Fokus seiner Aktivitäten. Eigentlich resultiert daraus eine simple Erkenntnis: Wenn Du etwas vermarkten willst, bemühe Dich um Kompetenzen und Expertise von Personen, die etwas von Marketing verstehen.

3 Diffusion von Innovationen

Gehen wir davon aus, dass es sich bei dem neu entwickelten Produkt um eine Innovation mit einem wahrnehmbaren Zusatznutzen handelt. Den Entwicklern ging es nun darum, diese Innovation einem breiten Kreis von Anwendern zugänglich zu machen. Gibt es hierzu Theorien, die als Sprungbrett für die Entwicklung eines passenden Konzepts dienen können?

Ein zentraler theoretischer Ansatz ist die Diffusionstheorie von Rogers. Diffusionsförderliche Charakteristika einer Innovation sind nach Rogers (2003, S. 16):

- ein *hoher subjektiv wahrgenommener Vorteil* der Innovation gegenüber der aktuellen Situation,
- eine *hohe Kompatibilität der Innovation* mit bestehenden Werten, Bedürfnissen und bisherigen Erfahrungen,
- eine *geringe Komplexität*, welche die Schwierigkeit, die Innovation zu verstehen, anzuwenden und zu kommunizieren senkt,
- die *Erprobbarkeit der Innovation*, die ein unverbindliches Austesten der Innovation erlaubt,
- eine hohe *Sichtbarkeit der Innovationserfolge* für die Peer Group.

Entscheidend für die diffusionsförderliche Wirkung dieser Merkmale ist nicht die objektive Beurteilung, sondern die subjektive Wahrnehmung durch die potenziellen Anwender. Der Nutzen bzw. die Qualität eines Produkts liegt mithin in den Augen des Betrachters. Zwei Merkmale sind dabei besonders entscheidungsrelevant: die Wahrnehmung des relativen Vorteils und die Kompatibilität mit den bestehenden Werten (vgl. Rogers, 2003, S. 17).

Es wäre demnach zu überprüfen, inwieweit die entwickelte Technologie für die potenziellen Anwender im Hinblick auf die skizzierten Faktoren expliziert werden kann. Stattdessen haben die Entwickler viel Zeit darauf verwendet, in immer neuen Kontakten mal die Verbesserung des Produkts, mal dessen Vermarktung in den Vordergrund zu stellen. Im Ergebnis entsteht beim Leser des Erfahrungsberichts der Verdacht, dass weder das eine noch das andere hinreichend zielstrebig und effektiv verfolgt wurde. Es ist ein Verdienst des Berichts, dass diese Aspekte selbstkritisch zum Ausdruck gebracht werden.

4 What to do?

Der differenzierte und verständliche Erfahrungsbericht zeigt meines Erachtens, dass die Überzeugtheit der Entwickler von ihrem Produkt zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die Diffusion oder gar Vermarktung

des Produkts darstellt. Für die Diffusion wären die Rogers-Kriterien zu testen, für eine weitergehende Vermarktung wäre ein klares Business- sowie Kommunikationskonzept erforderlich. Also: Aussagen über die Unique Selling Proposition (USP) des Produkts, Produktunterstützung, die Zielgruppe, Preis etc. Momentan ist alles ein wenig angesprochen und wohl ‚angedacht‘ – dies birgt die Gefahr, dass nirgends ein Durchbruch erfolgt und bei den Promotoren an einem gewissen Punkt Frustration und Resignation auftritt.

Die für mögliche weitere Aktivitäten zu klärende Kernfrage besteht darin, inwieweit tatsächlich eine Kommerzialisierung des Produkts betrieben werden soll. In diesem Fall wäre zunächst das Ertragspotenzial abzuschätzen. Die Alternative wäre die Weiterentwicklung eines Open-Source-Produkts, um Erfahrungen für die Entwicklung von neuen Produkten auf einem höheren Niveau zu gewinnen.

In beiden Zusammenhängen lohnt die Untersuchung, inwieweit im Rahmen eines Studierendenprojekts eine Kooperation mit anderen Expertisen möglich ist. Wenn die Energie und der Enthusiasmus für den Aufbau solcher Kooperationen genutzt wird, der seinerzeit für die Entwicklung des Produkts verwendet wurde, so muss man sich im Hinblick auf die Bewältigung dieser Herausforderung keine großen Sorgen machen.

Die Ausführungen klingen möglicherweise barsch und werden dem Engagement der Promotoren nicht gerecht. Schließlich kann man montags den Tippschein immer besser ausfüllen und weiß nachher alles besser. Daher nochmals ausdrücklich: Das praktische Engagement ebenso wie dessen selbstkritische Reflexion ist beeindruckend. Die Kommentare dienen daher einzig dazu, die gewonnenen wertvollen Erfahrungen für ähnliche Initiativen zu nutzen.

Eine wesentliche Konsequenz aus institutioneller Perspektive könnte darin bestehen, solche Venture-Initiativen von Studierenden in der Hochschule gut einzubetten und sinnvoll zu unterstützen. Wie uns die entsprechenden Change-Theorien immer wieder verdeutlichen, ist es für die Umsetzung einer Innovation erforderlich, Fach- und Machtpromotoren zu verbinden. In diesem Kontext könnte man ergänzen: Network-Promotoren, die Verbindungen herstellen und die Bottom-up-Initiative angemessen vernetzen helfen. In dem Beispiel wäre dies etwa eine Vernetzung mit Personen, die technologische Potenziale mit Marketing-Expertise verbinden können.

Literatur

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Innovationen entdecken, Talente fördern Ein E-Learning-Nachwuchs-Award mit Potenzial

1 Worum es geht: Auszeichnung für den E-Learning-Nachwuchs

2006 hat das Deutsche Netzwerk der E-Learning Akteure e.V. (D-ELAN) den Nachwuchspreis „D-ELINA“ ins Leben gerufen. D-ELINA steht für „Deutscher E-Learning Innovations- und Nachwuchs-Award“. Er ist der einzige Innovationspreis im deutschsprachigen Raum, der sich direkt an den Nachwuchs in Schule, Hochschule, Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung wendet.

Unter dem Stichwort „Innovation durch Lernen mit neuen Medien“ wird der Wettbewerb jährlich ausgeschrieben. Zielgruppen sind Schülerinnen und Schüler, Studierende aller Hochschulen, junge Berufstätige, die nicht länger als zwei Jahre im Beruf sind (darunter fallen z.B. auch junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) und Start Up-Unternehmen. Gesucht sind erfolgreiche und Erfolg versprechende innovative Konzepte sowie Prototypen und Produkte für das Lernen mit neuen Medien. Eine Besonderheit ist, dass neben abgeschlossenen Konzepten und Produkten auch solche eingereicht werden können, deren „Marktreife“ bzw. Erprobung in der Praxis (noch) aussteht.

Die eingereichten Projekte werden von einer rund fünfzehnköpfigen Jury bewertet. Die Mitglieder der Jury kommen aus Hochschulen, der Personalentwicklung und von Anwender- und Anbieterunternehmen aus der E-Learning-Branche.¹ Insgesamt hat die Jury seit der ersten Vergabe des Awards 2006 14 Projekte mit dem *D-ELINA* prämiert.

Verliehen wird der Preis in enger Kooperation mit der LEARNTEC, internationale Leitmesse und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT in Karlsruhe.² Seit 2008 präsentieren sich dort alle nominierten Projekte auf einer Sonderausstellungsfläche der Messe.

Durch die Einbettung in die Fachmesse ergeben sich für die Bewerberinnen und Bewerber vielfältige Chancen, ihre Projekte einem fachkundigen Publikum zu präsentieren und Kontakte in die E-Learning-Branche zu knüpfen. Damit erfährt der

1 <http://d-elina.de/jury/> (07.01.2010)

2 <http://learntec.de> (07.01.2010)

Ansatz der Nachwuchsförderung eine wirkungsvolle Unterstützung. Gleichzeitig bieten die Tage auf der Messe den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, sich mit den anderen Nominierten auszutauschen und zu vernetzen. Projekte, die für den *D-ELINA* nominiert wurden, können dadurch in mehrfacher Hinsicht unterstützt werden. So können auch offene Bildungsinitiativen gefördert werden, die für den *D-ELINA* nominiert sind. In den Jahren 2009 und 2010 wurden von Studierenden selbst organisierte Projekte für den Preis nominiert und auch mit dem *D-ELINA* Award prämiert.

2 Auf dem Weg zum etablierten Nachwuchs-Award

Hintergrund für die Initiierung eines Nachwuchspreises war die immer stärkere Bedeutung der Informationstechnologien bei der Vermittlung beruflich relevanten Wissens und die Selbstverständlichkeit, mit der die nachwachsende Generation diese Entwicklung vollzog. Nach wirtschaftlichen Herausforderungen im Zuge des abklingenden New Economy-Booms kurz nach der letzten Jahrtausendwende hatte sich das technologiegestützte Lernen, zumeist als E-Learning bezeichnet, in den vergangenen Jahren als zentrales Querschnittsthema zwischen Informationstechnologie (IT) und Bildung konsolidiert.

Das gilt sowohl aus ökonomischer Perspektive als auch inhaltlich-strukturell im Zuge der Entwicklung von Technologien und Bildungskonzepten. Diese Verstärkung brachte eine wachsende Zahl an E-Learning-Nutzenden hervor. Über neuere Nutzungsweisen des Internets, die allgemein unter dem Schlagwort Web 2.0 zusammengefasst werden (vgl. Kerres, 2006), hat diese Entwicklung noch einmal einen deutlichen Schub bekommen.

Junge Menschen wachsen mit diesen Medien wie selbstverständlich auf und nutzen sie in vielfältigen Kontexten. (vgl. Busemann & Gescheidle, 2009; MPFS, 2009). Lernen und Wissensaneignung sind dabei nur einige von vielen Möglichkeiten. Wer das Internet für die Pflege sozialer Kontakte nutzt, setzt es nicht zwangsläufig auch für das Lernen ein (vgl. Schulmeister, 2008; Ebner & Schiefner, 2009). Aber der Schritt dahin ist nicht groß und auf die Impulse, die von der jüngeren Generation ausgehen, wollen die E-Learning-Branche und die Universitäten nicht verzichten. Die Idee, diesen Aspekten in Form eines Wettbewerbs für den Nachwuchs gerecht zu werden, lag nahe.

2.1 Ein Wettbewerb wird initiiert

Nach ausgiebiger Diskussion der oben beschriebenen Vorüberlegungen innerhalb des E-Learning-Netzwerkes D-ELAN waren für die konkrete Umsetzung letztlich zwei Faktoren ausschlaggebend:

- Das Interesse seitens der LEARNTEC-Verantwortlichen, einen solchen Preis zu unterstützen, um damit das Thema Nachwuchs- und Talentförderung in der Branchenmesse zu verankern.
- Das Auslaufen des Wettbewerbs „Multimedia Transfer“, der – mit Förderung des Landes Baden-Württemberg – bislang studentische Projekte im Bereich Multimedia ausgezeichnet hatte.

Unter Federführung des D-ELAN wurde der Preis Ende 2005 erstmals ausgeschrieben. Mit tatkräftiger Unterstützung der LEARNTEC konnten Sponsoren für die Realisierung gewonnen werden. Die Fachmesse in Karlsruhe bot auch die ideale Plattform für eine Verleihung, die zum ersten Mal im Februar 2006 dort über die Bühne ging. Rund 30 Projekte hatten sich beworben, drei hatten es in die Nominierungsrunde geschafft.

Bereits bei der Erstauflage zeigte sich die Schwierigkeit, aus den inhaltlich wie qualitativ sehr unterschiedlichen Projekten das „preiswürdigste“ auszuwählen. Vorgesehen war, nur ein Projekt auszuzeichnen. Einstimmig vergab die Jury einen weiteren Preis für das Projekt eines Schülers. Damit konnte den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen die einzelnen Projekte entstanden, Rechnung getragen werden.

Diese Erfahrung zeigte aber auch, dass eine Anpassung der Ausschreibung für den kommenden Wettbewerb erforderlich war. Im zweiten Jahr gab es von Anfang an zwei Kategorien. Für die Kategorie „Approved“ waren Konzepte und Produkte gesucht, deren Entwicklung abgeschlossen sein sollte und die bereits erste Praxistests erfolgreich bestanden haben. Im Mittelpunkt sollten die Integration von E-Learning in Personalentwicklung und unternehmens- bzw. organisationsübergreifende Konzepte stehen. Mit der Kategorie „Blueprint“ hingegen sollte Konzepten und Lösungen eine Chance gegeben werden, deren „Marktreife“ bzw. Erprobung in der Praxis noch ausstand. Hier waren der akademische Nachwuchs (Diplomarbeiten, Promotionen) und Schüler sowie Schülerinnen angesprochen. Im Mittelpunkt sollten Lern-Lösungen und -Ansätze für Schule und Hochschule, für die betriebliche Aus- und Weiterbildung, aber auch für den privaten Nutzen stehen.

Aber auch diese Ausdifferenzierung der Ausschreibungen wurde den bestehenden Unterschieden in der Qualität der Einreichungen zwischen Berufstätigen, Schülern und Studierenden nicht gerecht. Die Voraussetzungen der Einreicher waren sehr unterschiedlich und wollte man allen Gruppierungen faire Chancen beim Wettbewerb einräumen, musste man die Kategorien weiter verändern.

Im Jahr 2008 wurde seitens des D-ELAN dazu übergegangen, die Preise nach Zielgruppen zu vergeben. Seitdem wird jeweils ein Preis für junge Berufstätige, Schüler und Studierende ausgeschrieben. Um den unterschiedlichen Leistungen und Voraussetzungen der einzelnen Bewerbergruppen besser gerecht zu werden, hat sich diese Dreiteilung bewährt.

Nicht immer leicht war es, die Grenze zwischen Nachwuchs und schon länger am Markt etablierten Bewerberinnen und Bewerbern zu ziehen. Viele Bewerber und Bewerberinnen haben interessante Konzepte vorgelegt, waren aber schon mehrere Jahre in ihrem Beruf tätig und fielen damit durch das Raster ‚Nachwuchs‘. Um die Innovationsleistungen dieser Gruppe sichtbar zu machen, haben wir uns im Jahre 2009 erstmalig dazu entschlossen, einen Sonderpreis für am Markt etablierte Anwender und Anbieter zu vergeben. In dieser Kategorie werden innovative Produkte und Konzepte prämiert, deren Einreicher über langjährige Erfahrungen verfügen. Dies sind i.d.R. Produkte, die sich bereits am Markt bewährt haben.

2.2 Sonderausstellungsfläche als Plattform für Vernetzung

Einen zusätzlichen Anreiz für Bewerberinnen und Bewerber gibt es seit 2008 mit der Möglichkeit, ihre nominierten Projekte auf der Fachmesse, der LEARNTEC, auszustellen. In einem Sonderausstellungsbereich können Siegerinnen und Sieger sowie Nominierte ihre Projekte dem Fachpublikum der Messe präsentieren. Im ersten Jahr als „Zukunftswerkstatt“ mit Forum und weiteren Ausstellern konzipiert, sollte so die Vernetzung zukünftiger E-Learning-Akteurinnen und -Akteure und der Wissensaustausch gefördert werden.

Die Nominierten kommen in Kontakt zu Branchenprofis, was den Fortgang der Projekte positiv beeinflussen kann (vgl. etwa die Initiative „*Mediabird*“, Gebert & Wolf, in diesem Band). Umgekehrt werden Unternehmen auf Nachwuchstalente aufmerksam und können diese über Vergabe von Praktikumsplätzen an das eigene Unternehmen binden.

Für alle Beteiligten sind die Tage auf der LEARNTEC eine Gelegenheit, Wissen und Erfahrungen auszutauschen. Dieses Angebot zur Vernetzung wird von den Nominierten gut angenommen, können sie doch von Erfahrungen anderer profitieren, die an ähnlichen Fragestellungen und Problemen arbeiten. Aus der sozialen Netzwerkforschung weiß man, dass Kontakte zu Personen aus anderen Gruppen häufig zur Verbreitung neuer Ideen führen. Beziehungen, die Gruppengrenzen überschreiten, sogenannte *Weak Ties*³, können Informationen liefern, die in einem sozialen Subsystem noch nicht bekannt sind. Die Verbindung verschiedener Grup-

3 Der Begriff stammt von Mark Granovetter (1973) und bezeichnet soziale Beziehungen, die unterschiedliche Netzwerke miteinander verknüpfen.

pen kann so zur Diffusion neuer Technologien und Ideen beitragen (vgl. McAfee, 2009).

Dieser Ansatz passt gut zum Anliegen des D-ELAN, die deutschsprachigen E-Learning-Akteure besser zu vernetzen. Mit den Nominierten des *D-ELINA* können möglicherweise die E-Learning-Akteure von morgen miteinander verbunden werden.

Über die Ausstellung auf der LEARNTEC erreicht D-ELAN zudem eine breite Öffentlichkeit. Deshalb ist die Sonderausstellung auch für die nominierten Projekte ein Gewinn, die bei der Preisvergabe in ihrer Kategorie leer ausgegangen sind. Stellvertretend hierfür steht das Statement eines Teilnehmers, der mit seinem Projekt 2009 zu den Nominierten zählte:

„Der Auftritt auf der LEARNTEC hat uns echt sehr viel gebracht. Besucher haben uns neue Ideen mit auf den Weg gegeben, wir haben Kunden kennen gelernt etc. Alles, was wir danach erreicht haben, können wir irgendwie immer wieder darauf zurückführen.“⁴

3 Grenzen der Nachwuchsförderung: Vernetzung als Chance

Die Schwierigkeiten eines Wettbewerbs, der sich an unterschiedliche Zielgruppen mit jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen richtet und den Anspruch einer transparenten Preisvergabe vertritt, haben wir bereits geschildert. Im nachfolgenden Abschnitt soll kurz die Rolle der Jury im Bewertungsprozess, damit verbundene Schwierigkeiten, aber auch die Chancen, die im Konzept der Vernetzung liegen, beleuchtet werden.

3.1 Rolle der Jury

Die Entscheidung einer Jury ist immer auch mit subjektiven Momenten verbunden. Einen objektiv richtigen Gewinner kann es nicht geben. Bei der Besetzung der Jury wurde daher von Anfang an großen Wert darauf gelegt, Expertinnen und Experten zu finden, die eine große Bandbreite an wissenschaftlicher Expertise und beruflicher Praxis mitbringen. So wurden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen berufen, aber ebenso auch Vertreterinnen und Vertreter aus Unternehmen und aus dem Kontext von Schule und Ausbildung.

4 Weitere Interviews mit Nominierten und Preisträgern findet man im D-ELINA Blog (<http://d-elina.de>).

Von der Arbeit der Jury profitiert nicht nur der Wettbewerb selbst, auch einzelne Mitglieder greifen Ideen und Impulse aus den eingereichten Beiträgen auf. So wird es beispielsweise geschätzt, über die Bewertungsarbeit „erfrischende E-Learning-Ideen mit teils sehr pragmatischen Realisierungen“ kennenzulernen. Das „kreative Potenzial des E-Learning-Nachwuchses motiviert und regt die eigene Perspektive an“. Interessant empfunden wird von einzelnen Jury-Mitgliedern auch der Begutachtungsprozess selbst, der durch die „Einsicht in die Begutachtungsergebnisse der Kolleginnen und Kollegen“ wie eine „Art Weiterbildung“ wirkt.⁵

Die nachfolgende Tabelle zeigt das derzeit gültige Bewertungsschema und die Kriterien, anhand derer die Juroren ihre Bewertungen vornehmen:

Kriterium	Erläuterung
1. Durchdachter Einsatz innovativer und zukünftiger Technologien und Medien	Integration von Web 2.0 Tools wie Blogs, Wikis, Podcasting, Twitter oder RSS-Feeds etc. in Lernumgebungen. Einbindung simulations- und spielbasierter Anwendungen. Umsetzung/Anwendung u.a. virtueller Welten, 3-D-Simulationen (immersive Technologien), „intelligenter Umgebungen“ (ambient technologies). Berücksichtigung mediendidaktischer Aspekte.
2. Einbindung in Organisation u. Unternehmen / Integration in Wissensmanagement	Integration der Konzepte und Produkte/Prototypen in Schule, Hochschule und in den betrieblichen Kontext. Beispielhafte Verknüpfung von Wissensmanagement und E-Learning bzw. neue Wege für die Verschmelzung von Arbeit und Lernen (Lernen am Arbeitsplatz).
3. Originalität des Konzepts	Eigene Entwicklung bzw. Weiterentwicklung bestehender Produkte/Anwendungen/Konzepte mit deutlich erkennbarem Eigenanteil.
4. Förderung informeller Lernprozesse	Einbindung kollaborativer Lernformen, Bildung von Communities. Einbindung und Förderung einer aktiven Rolle des Lernenden (Learner as Creator). Zielgruppengerechte Ansprache; Einbindung und Motivation der Nutzer, z.B. durch einfach zu handhabende und selbsterklärende Techniken und Tools. Berücksichtigung mediendidaktischer Aspekte.
5. Neue Methoden und Prozesse zur Entwicklung von Bildungsprodukten / Content Sharing	Gelungene Konzepte und Lösungen für die Mehrfachverwertung von Inhalten. Optimierung von Prozessmanagement und Entwicklung adäquater Tools.
6. Transferpotenzial	Übertragbarkeit des Konzeptes/Produktes auf andere Organisationen und Nutzergruppen.
7. Wirtschaftlichkeit	Nutzen gegenüber Entwicklungs-, Einführungs- und Pflegeaufwand; Einsparpotenziale durch die Anwendung gegenüber herkömmlichen/bisherigen Lernlösungen. Potenzial für Weiterentwicklung und Vertrieb von Produkt/Dienstleistung.
8. Berücksichtigung geltender technologischer und qualitativer Standards	Systematische Exploration, kreative Anwendung und ggf. Weiterentwicklung zukunftsweisender Standards (SCORM 2004, IMS Learning Design, EN ISO/IEC 19796-1 und PAS 1032-2).

5 Antworten eines Jury-Mitgliedes auf die Frage nach den Beweggründen für eine Mitwirkung in der D-ELINA-Jury.

Grenzen gibt es dort, wo Zielgruppen nicht oder nur in geringem Umfang erreicht werden. Abgesehen von wenigen Ausnahmen ist es uns mit dem *D-ELINA* nicht gelungen in größerem Umfang Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Das mag einerseits durch die begrenzten Ressourcen der Zielgruppe bedingt sein, hängt möglicherweise aber auch damit zusammen, dass das Thema E-Learning im Schulunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt.

3.2 Ausstellung: Plattform für die Vernetzung

Mit dem derzeit bestehenden Ausschreibungskonzept und der Vergabe der Preise nach Zielgruppen ist eine Form erreicht, die sich in den vergangenen Jahren bewährt hat und aus unserer Sicht der Mehrzahl der Bewerber und Bewerberinnen auch gerecht wird. Dennoch ziehen wir jedes Jahr eine neue Bilanz. Eine Anpassung oder Veränderung ist nicht ausgeschlossen.

Das gilt auch für den Bereich, der für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit die größten Chancen bietet: die Ausstellung der nominierten Projekte auf einer Sonderausstellungsfläche im Rahmen der LEARNTEC. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer profitieren dabei direkt vom Netzwerk des D-ELAN. In den Tagen auf der Messe können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer voneinander lernen. Auch die Branche profitiert durch innovative Ideen und Good Practice Beispiele und – wie angedeutet – von der Möglichkeit, Nachwuchskräfte und deren Ideen ins eigene Unternehmen zu integrieren. Der Vernetzungsgedanke, dem der D-ELAN folgt, wird damit, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, in beide Richtungen gestärkt.

Lernen und profitieren können auch Organisationen, aus denen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer am *D-ELINA* bewerben. Eine Nominierung mit verbundener Ausstellung oder ein Preis bringen der Organisation positive Öffentlichkeit. Das mit dem *D-ELINA* Award ausgezeichnete Projekt wird durch die Prämierung innerhalb der Organisation gestärkt. Die Prämierung eines Projekts aus den eigenen Reihen ist für eine Organisation in der Regel anschlussfähig. Im Idealfall werden so Bottom-up-Prozesse angestoßen oder bereits vorhandene Bottom-up-Prozesse innerhalb einer Organisation durch eine Unterstützung von „oben“ (Top-Down) unterstützt. Ungeplante Strukturentwicklungen innerhalb der Organisation werden dadurch möglicherweise nachträglich festgeschrieben (vgl. Schulte-Zurhausen, 1999). Auf diese Art und Weise profitieren Organisationen von den eigenen Nachwuchskräften, deren Talente vorher möglicherweise im Verborgenen geblieben wären und die nun das Lernangebot innerhalb der Organisation bereichern oder mehr Effizienz in ihren Bereich einbringen können. Gut nachvollziehen lässt sich dies anhand der Beiträge, die in den vergangenen Jahren aus dem universitären Umfeld eingereicht wurden. Hier haben Studierende Lernanwendungen auf ihren Bedarf

hin konzipiert und teilweise auch umgesetzt. Dabei handelte es sich um Bedürfnisse, die seitens der Hochschulen scheinbar nicht abgedeckt oder erkannt wurden.⁶ Durch die Außenwirkung einer *D-ELINA* Nominierung oder Prämierung erhielten diese Studierenden eine Stärkung innerhalb der eigenen Hochschule, ihr Projekt weiterzuentwickeln. So konnten und können offene Bildungsinitiativen an Hochschulen finanzielle und ideelle Unterstützung erfahren.

Die Frage, wie man das Wissen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb von Organisationen zugänglich macht, ist eine der zentralen Fragen im Wissensmanagement. Überträgt man die Idee eines Nachwuchswettbewerbs auf eine Organisation, könnte z.B. eine organisationsinterne oder standortübergreifende Ausschreibung innerhalb eines größeren Unternehmens ein Weg für einen Erfolg versprechenden Lösungsansatz sein. Die Ausschreibung animiert Nachwuchskräfte, eigene Projekte einzubringen bzw. selbst zu entwickeln. Damit werden sie mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen in der Organisation sichtbar, Bottom-up-Prozesse und Selbstorganisation (Probst, 1987) werden gefördert. Durch die Vernetzung – z.B. bei Workshops oder Hausmessen kann der Wissenstransfer gefördert werden.

4 Fazit

Mit dem Deutschen E-Learning Innovations- und Nachwuchs-Award (*D-ELINA*) hat der D-ELAN ein Instrument geschaffen, um jungen Menschen, die zukunftsweisende E-Learning-Anwendungen hervorbringen, in der „Community“ und für Unternehmen sichtbar zu machen und ihre Ideen und Lösungen zu würdigen. Mit der Akzentuierung auf den Nachwuchs (Schüler, Studierende, junge Berufstätige) hat *D-ELINA* ein Alleinstellungsmerkmal im deutschsprachigen Raum und grenzt sich damit von anderen Preisen deutlich ab.

Das Sichtbarmachen beschränkt sich nicht nur auf die mediale Darstellung der Preisträger, sondern schließt die Präsentation der nominierten Projekte auf einer Branchenmesse mit ein. Der Wettbewerb lebt den Vernetzungsgedanken und bietet jungen Menschen die Chance, ihre Ideen im Kontakt mit Gleichgesinnten und Experten weiterzuentwickeln. Von Beginn an wurde bei der Ausschreibung daher Wert darauf gelegt, Wirtschaftlichkeitsaspekte in die Bewertung einfließen zu lassen und die Realisierungschancen der eingereichten Konzepte zu erhöhen. Am Schnittpunkt von Bildung und Wirtschaft sollen die Potenziale der Wettbewerbsbeiträge erkannt und auch zukünftig ausgeschöpft werden.

6 Von einigen Universitäten werden studentische E-Learning-Projekte bereits als Innovationspotenziale wahrgenommen. So hat z.B. die Goethe Universität in Frankfurt im Jahre 2007 damit begonnen, studentische E-Learning Vorhaben zu fördern (vgl. Bremer, 2009, S. 332 ff.).

An dieser Stelle zeigen sich Grenzen, aber auch weitere Ansatzpunkte, den Preis für alle Beteiligten noch attraktiver zu gestalten. Die zusätzliche Einbindung von Netzwerken und Sponsoren aus der Wirtschaft ist bislang nicht in dem Umfang gelungen, wie es für den Preis wünschenswert wäre. Vorstellbar wäre beispielsweise, prämierte Konzepte durch Förderer zu realisieren bzw. weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bremer, C. (2009). E-Learning durch Förderung promoten und studentische Projekte als Innovationspotenzial für die Hochschule. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter 2009*. Münster: Waxmann Verlag.
- Busemann, K. & Gscheidle, G. (2009). Web 2.0: Communitys bei jungen Nutzern beliebt: Ergebnisse der ARD/ZDF Online Studie 2009. *Media Perspektiven*, 7/2009, 356-364.
- Ebner, M. & Schiefner, M. (2009). *Digital native students? Web-2.0-Nutzung von Studierenden*. Erfahrungsbericht auf www.e-teaching.org. Verfügbar unter: http://e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/ebner_schiefner_web20 [07.01.2010].
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009). JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf> [26.02.2010].
- Kerres, M. (2006). *Potenziale von Web 2.0 nutzen*. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD. Verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> [07.01.2010].
- McAfee, A. (2009). *New Collaborative Tools for Your Organization's Toughest Challenges*. Boston: Harvard Business Press.
- Probst, G. J. B. (1987). *Selbst-Organisation*. Berlin: Parey.
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine Netgeneration? Version 2.0*. Verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf [07.01.2010].
- Schulte-Zurhausen, M. (1999). *Organisation* (2. Auflage). München: Vahlen.

Der Ideenwettbewerb „GENERATION-D. Ideen für Deutschland. Gemeinsam Anpacken.“

1 Einleitung

Bildung wurde als Thema lange vernachlässigt, bis es gesellschaftliche Zwänge und mannigfaltige Umwälzungen sowie strukturelle Wandlungen in das Zentrum des gesellschaftlichen Diskurses stellten. Als Stichwort sei der Wandel von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft hin zur Wissensgesellschaft genannt (Clark, 2003). Heute gehört Bildung zu den zentralen Themen der Gegenwart und Zukunft und ist gleichsam und unauflöslich mit der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft verknüpft (Kreibich 1986).

Spricht man über Bildungsinitiativen, werden diese meist mit politischen Initiativen verbunden, die nach dem Top-down-Ansatz geplant und durchgeführt werden. Reformen werden mitunter zwar von den Betroffenen an den Hochschulen angeregt – wie auch bei dem aktuell stattfindenden Bildungsstreik (Schultz, 2009) an zahlreichen deutschen Hochschulen – die Umsetzung obliegt jedoch nach dem bisherigem Bild immer noch dem Staat und seinen zuständigen Gremien.

Dabei bietet gerade das Medium des Internets zahlreiche Beispiele für Bildungsinitiativen, die „von Unten“ entstehen. Hier vernetzen sich Initiativen unterschiedlichsten Ursprungs und profitieren gegenseitig vom vorhandenen Know-how – frei nach dem Motto: „Alle wissen mehr als einer“ bzw. „Keiner weiß so viel wie alle“. Die horizontale Vernetzung hat den Vorteil, eine wesentlich breitere Wirkung entfalten zu können. Sie macht jedoch auch gewisse Bündelungsprozesse notwendig und erfordert Plattformen, um das Wissen und dessen Verbreitung zu koordinieren.

Der Ideenwettbewerb „*GENERATION-D. Ideen für Deutschland. Gemeinsam packen.*“ will eine Plattform bieten, um zum einen Ideen und Potenziale abzurufen, welche in Studierenden an den deutschen Hochschulen schlummern. Zum anderen soll die Umsetzung der Projektideen gefördert werden, um dadurch in Deutschland notwendige Veränderungsprozesse (Reiß, 1997) anzustoßen.

2 Grundlegendes zum Ideenwettbewerb GENERATION-D¹

Der Ideenwettbewerb „*GENERATION-D*. Ideen für Deutschland. Gemeinsam Anpacken.“ ist ein Ideenwettbewerb für Studierende aller Fachrichtungen und wird seit 2008 jährlich an allen Hochschulen in Deutschland ausgeschrieben. *GENERATION-D* fördert kreative und nachhaltige Ideen für Projekte und Initiativen, die in Deutschland Verbesserungen hervorrufen. Es geht jedoch zugleich auch um die Kompetenzentwicklung der am Wettbewerb teilnehmenden Studierenden, die sowohl bei der Ideenentwicklung als der auch späteren Projektumsetzung wertvolle Erfahrungen für Beruf und Leben gewinnen können. Die gemeinnützige Initiative wird seit Beginn von vier Projektpartnern gestützt, jedoch maßgeblich von Studierenden getragen, die den Wettbewerb gestalten und durchführen.

Das Projekt konnte sich in kurzer Zeit erfolgreich etablieren und wurde trotz anfänglich fehlender Bekanntheit in der Hochschullandschaft von Anfang an von den Studierenden sehr gut angenommen. In den beiden ersten Jahren konnten in zwei Ausschreibungsrunden mit *GENERATION-D* in etwa 850 Studierende zur Teilnahme motiviert und 200 Projektideen generiert werden. Durch die Idee der teilnehmenden Studierenden soll eine gesellschaftlich relevante Fragestellung beispielhaft gelöst werden. Mindestens drei Studierende sollen dazu in Teamarbeit (Vopel, 1993) Projektkonzepte zu Themen in den drei ausgeschriebenen Wettbewerbskategorien entwickeln:

- „Arbeit, Wirtschaft & Umwelt“,
- „Bildung & Kultur“ und
- „Soziale Gesellschaft“.

In einem zweistufigen Juryverfahren wählt nach Einsendeschluss (31. Juli) eine große Gruppe von Vor-Juroren nach den Kriterien Nachhaltigkeit, Kreativität, Innovation und Realisierbarkeit zunächst die besten zwanzig Ideen aus. Aus diesen werden anschließend von der Jury, die aus je einem hochrangigen Vertreter der vier Projektpartner, aber mehrheitlich aus Studierenden des Organisationsteams von *GENERATION-D* besetzt ist, die besten zehn Teams als so genannte Finalisten ausgesucht. Je drei Teammitglieder werden zu einer Prämierungsveranstaltung nach Berlin eingeladen und bekommen zudem Preisgelder und weitere attraktive Geschenke (Schneider & Schmalt, 2000), wie z.B. Zeitungs- oder Getränkeabonnements. Die eigentliche Preisverleihung findet im Rahmen des „SZ-Führungstreffen Wirtschaft“ im Hotel Adlon statt. Dort werden die drei Siegerteams bekannt gegeben, die besondere Preisgelder in Höhe von mehreren tausend Euro erhalten. Die Idee, dass die Preisverleihung in Berlin stattfinden sollte, hatte ursprünglich der Projektpartner Süddeutsche Zeitung. Da *GENERATION-D* ein deutschlandweiter Ideenwettbewerb ist, erschien es folgerichtig, die Preisverlei-

1 Aktuelle Informationen zum Wettbewerb bietet die Webseite: www.gemeinsam-anpacken.de.

hung in der Bundeshauptstadt durchzuführen. Alle am Wettbewerb Teilnehmenden erhalten eine Urkunde, in der das Engagement der Studierenden durch die Unterschriften aller Projektpartner bescheinigt wird. Die Umsetzung der besten zehn Konzepte fördern die Initiatoren zudem durch ein Mentorenprogramm. *GENERATION-D* wird von der Hochschulrektorenkonferenz und einem Netzwerk von fast 100 Partner-Lehrstühlen unterstützt. Die Professoren konnten durch eine sehr gezielte und persönliche Ansprache dafür gewonnen werden, sich an ihrer Hochschule für *GENERATION-D* zu engagieren und über den Wettbewerb intensiv zu informieren.

2.1 Ziele und Entstehung

Der erste Gedanke eines Studentenwettbewerbs ging von der Allianz SE aus. Angeregt durch einen Pressebeitrag² des Akademischen Leiters der Bayerischen Elite-Akademie, dem Sozialpsychologen Prof. Dr. Dieter Frey, in dem er die Verantwortung der Führungskräfte und die Werte der Bayerischen EliteAkademie darstellte, ergab sich eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Wirtschaftsunternehmen Allianz SE und der Bildungseinrichtung Bayerische EliteAkademie.³ Die Initiatoren Bayerische EliteAkademie und Allianz SE konnten als Gründungspartner des Wettbewerbs zudem die Süddeutsche Zeitung als Medienpartner und die parteipolitisch unabhängige Stiftung Marktwirtschaft mit Sitz in Berlin gewinnen.

Ziel der Initiative ist, jungen Menschen die Chance zu bieten, sich für ihre Zukunft einzusetzen und diese mitzugestalten. Es geht um die Zukunft der jungen Generation, genauso wie um die Perspektive unserer gesamten Gesellschaftsordnung. *GENERATION-D* kann insofern als ein Beitrag dazu verstanden werden, dass Deutschland in einer von Krisen und Zukunftsängsten geprägten Zeit die Herausforderungen von Morgen meistert (Enquete-Kommission, 2002). Dabei ist es wichtig, dass ein Klima geschaffen wird, welches Ideen fördert (Frey, Streicher, Kerschreiter & Fischer, 2005). „Gemeinsam Anpacken“ ist programmatisch zu interpretieren: Mit einem solchen Wettbewerb als Plattform für Ideen für Deutschland sollen junge Menschen die Gesellschaft auf die Art mitgestalten können, wie sie weiterhin leben wollen und können. Dahinter steht die Überzeugung, dass Deutschland durch viele kleine Initiativen vorangebracht werden kann. Der Ansatz ist in diesem Fall die Entwicklung und Umsetzung von

2 Süddeutsche Zeitung „Das Versagen der Manager“ vom 06.10.2006

3 Die Bayerische EliteAkademie ist eine Stiftung der Bayerischen Wirtschaft, die in den Semesterferien eine Zusatzausbildung für Studierende bietet. Sie bereitet herausragende Studierende bayerischer Hochschulen auf Führungsaufgaben vor. Insbesondere werden dort Qualifikationen gefördert wie interdisziplinäres und interkulturelles Denken, Mut zur Entscheidung und Übernahme von Verantwortung, Fähigkeit zum ergebnisorientierten und ethikorientierten Planen und Handeln sowie zur Integration und Motivation von Menschen. www.eliteakademie.de.

kreativen, nachhaltigen und realisierbaren Ideen durch Initiativen und Projekte gezielt zu fördern. Die Auswahlkriterien wurden in Zusammenarbeit und Diskussion aller Projektpartner und der wissenschaftlichen Unterstützung von Professor Frey (Maier, Streicher, Jonas & Frey, 2007) festgelegt.



Abb. 1: Screenshot der Homepage von GENERATION-D

2.2 Aufbau und Organisation

Maßgeblich verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung der Ursprungsidee, einen Wettbewerb ins Leben zu rufen, waren vier Studierende der Bayerischen EliteAkademie, die in ehrenamtlicher Arbeit das Gesamtkonzept des Wettbewerbs definierten und ihn in all seinen Details – von Budget über Inhalte der Ausschreibung bis hin zu den Preisen – planten. Die ersten konzeptionellen Treffen des studentischen Organisationsteams waren dabei von großem Enthusiasmus und von dem Gedanken beseelt, mit diesem neuen Projekt gesellschaftliche Potenziale freizusetzen.

Dem Organisationsteam kam in dieser Anfangsphase die interdisziplinäre Zusammensetzung zu Gute (Betriebswissenschaftler und Geisteswissenschaftler), aus der sich schnell eine intakte Teamstruktur bildete, bei der jeder nach und nach seine Rolle finden und ausfüllen konnte (Hoyos & Frey, 1999). Die Verantwortlichkeiten für das Projekt wurden dennoch über lange Zeit von allen Teammitgliedern gemeinsam getragen. So konnten die Vorstellungen des Projektteams bzgl. der Ausgestaltung eines interdisziplinären Ideenwettbewerbs gegenüber den Partnern, an-

fänglich der Allianz SE, vertreten durch den Bereich Corporate Affairs, durchgesetzt werden.

Bereits in der Planungsphase wurde von den Gründungsstudierenden erkannt, dass vor allem um die operative Umsetzung eines Wettbewerbs dieser Größenordnung stemmen zu können, die Stelle eines „Projektmanagers“ geschaffen werden sollte. Der Vorschlag zur Schaffung der Stelle eines Projektmanagers kam einhellig vom Team und wurde von den Projektpartnern sofort unterstützt. Ziel war es, dadurch die Kontinuität und Nachhaltigkeit der jungen Initiative zu gewährleisten. Die Stelle konnte rasch mit einer Person aus dem Netzwerk der Bayerischen EliteAkademie besetzt werden und wird seither aus Projektgeldern finanziert. Bemerkenswert ist dabei, dass der Projektmanager von den Studierenden des Organisationsteams ausgewählt wurde und nach einiger Zeit der freien Mitarbeit durch eine Festanstellung in die Bayerische EliteAkademie integriert wurde. Das Projektbüro ist ebenfalls in der Bayerischen EliteAkademie angesiedelt.

2.3 Rolle der Studierenden im GENERATION-D-Team bei der Initiierung und Durchführung des Wettbewerbs

Durch eine Spende der Allianz SE wurde der Start von Generation-D möglich, wobei die operative Umsetzung der Projektidee durch Studierende der EliteAkademie erfolgen sollte. Schnell bildete sich das „Generation-D-Team“, das nach einem ersten informellen Treffen mit der Allianz SE den Ideenwettbewerb Schritt für Schritt entwickelte und seither für die Umsetzung, Organisation und Weiterentwicklung des Wettbewerbs zuständig ist. Die Studierenden tragen dabei auch die Personalverantwortung für den Projektmanager. Das heißt, sie führen die Einstellungsgespräche, setzen die Zielvereinbarungen für den Projektmanager und führen die Personalgespräche. Natürlich wird dieser Prozess offen mit allen Projektpartnern kommuniziert.

Trotz einflussreicher Projektpartner wird also der Wettbewerb selbst in tragender Rolle von einem Team von Studierenden gestaltet und durchgeführt. Die Projektpartner halten sich hinsichtlich des operativen Ablaufs bewusst im Hintergrund, werden jedoch bei allen strategischen Fragen des Wettbewerbs mit einbezogen. Eine wesentliche Besonderheit des Wettbewerbs ist dieser Entscheidungsfreiraum und -spielraum des operativ tätigen Teams der Studierenden, die aus dieser Projektkonstellation heraus resultiert.

Der erworbene oder ausgebaute Kompetenzgewinn reicht hier von Einblicken in die Personalführung, der Motivation im Team, der Verhandlung mit Dienstleistern und Projektpartnern, dem Ausbau von Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten bis hin zu verstärkten konzeptionellen Denkfähigkeiten. Daneben wird das

Arbeiten im Team gefördert, da das Ziel möglichst viele Teilnehmer zu erreichen, nur gemeinsam erreicht werden kann. Die Teammitglieder lernen also durch die Übernahme von Verantwortung (Sliwka, Petry & Kalb, 2004). Ein ehemaliges Teammitglied beschreibt diesen Lernprozess wie folgt:

„Ich habe das Projekt „GENERATION-D“ zwei Jahre lang von den Kinderschuhen an betreut. Während dieser Zeit habe ich sehr viel gelernt. Zum einen die ganz grundlegenden Dinge: Wie organisiere und strukturiere ich ein solch großes Projekt? Welche Partner muss ich gewinnen? Wie sollte die Marketingstrategie aussehen? usw. Neben diesen inhaltlichen Punkten, die mit der Organisation des Wettbewerbs zusammenhängen, habe ich auch viel gelernt, was die Arbeit in einem Team betrifft. Es war ein prägendes Erlebnis in einem so motivierten und engagierten Team zu arbeiten. Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich zwar durchaus viel Zeit und Herzblut in GENERATION-D hineinsteckt habe, dass ich aber ebenso viel, wenn nicht gar mehr zurückbekommen habe, gerade wenn ich an die glücklichen Siegerteams in Berlin denke. Ich habe die Überzeugung gewonnen, dass man, auch wenn es anfangs anders erscheinen mag, in kürzester Zeit viel auf die Beine stellen kann und man Barrieren erst als solche anerkennen sollte, wenn man versucht hat sie umzustößeln“ (Lisa Schmalzried).

Welche Lernmöglichkeiten in der Mitarbeit in *GENERATION-D* stecken, gilt es neuen potentiellen Teammitgliedern jedes Jahr erneut aufzuzeigen.

3 Über die Tätigkeiten im Projekt

3.1 Verteilung der Funktionen

Nach einer anfänglich sowohl auf Operatives als auch Strategisches ausgerichteten Rolle der Studierenden, hat sich diese im Lauf des Wettbewerbs zugunsten der Strategiearbeit verschoben – insbesondere nachdem die Stelle des Projektmanagers noch während des ersten Wettbewerbsjahres auf Vollzeit ausgebaut wurde. Ein großer Teil an Detailarbeit wurde damit verstärkt beim Projektmanager gebündelt. Alle Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit dem Wettbewerb werden jedoch von den Teammitgliedern erfasst und gespiegelt.

Im Projektteam, welches sich durch die laufenden Jahrgänge der Bayerischen EliteAkademie ständig erneuert, entsteht durch diese Einbeziehung ein Verantwortungsgefühl gegenüber dem Wettbewerb, was die intrinsische Motivation (von Rosenstiel, 2000) fördert. Auch der für ein studentisches Projekt beachtlich hohe Grad an Entscheidungsspielraum durch die Studierenden trägt zu einer überdurchschnittlich hohen Motivation der Teammitglieder bei.

Da es sich um eine Initiative handelt, bei der sich Studierende in ihrer Freizeit ehrenamtlich einbringen, ist Zeit ein wesentlicher Bestimmungsfaktor in der Projektarbeit. Daher ist eine Hauptaufgabe des Projektmanagers, für interne und externe Kontinuität zu sorgen. Intern bezieht sich dies auf den Kontakt zu und mit den Projektpartnern, aber vor allem auch auf das Team selbst. Ferner gilt es Kontinuität auch gegenüber externen Gruppen, z.B. Dienstleistern, Presse, interessierten Teilnehmern oder potenziellen Unterstützern, herzustellen.

3.2 Rolle des Projektmanagers

Dem Projektmanager kommt im Projekt eine Schlüsselrolle zu. Ein hohes Maß an Flexibilität muss aufgrund der Zusammenarbeit mit Studierenden als Grundvoraussetzung vorhanden sein. Um eine möglichst hohe Kompetenzentwicklung des studentischen Organisationsteams zu erreichen, sind einige Aspekte von unterschiedlicher Natur relevant:

- Der Projektmanager sollte immer wieder die Motivation der Studierenden als Basis für deren Engagement fördern (Comelli & von Rosenstiel, 2003). In dem Zusammenhang sollte der Spaß bei der Arbeit zu jeder Zeit sichtbar und erlebbar sein. Ein Arbeitstreffen gleicht dementsprechend eher einem Treffen unter Freunden als einer Arbeitssitzung im klassischen Sinne.
- Gleichzeitig ist es hilfreich, die Chancen zu verdeutlichen, die die Mitarbeit bei einem Bildungsprojekt wie *GENERATION-D* bieten kann: Man kann hier als junger Mensch bereits viel Verantwortung und Aufgaben übernehmen. Es gibt immer wieder neue Arbeitsgebiete und Aufgabenfelder zu entdecken.
- Der größte Lerneffekt für ein Teammitglied ergibt sich durch die Einbindung in ganze Themenbereiche und komplette Vorgänge des Projekts.
- Bewusste oder unbewusste Ängste, der Verantwortung oder den Aufgaben nicht gerecht zu werden, sollten frühzeitig aufgefangen werden. Damit ist es jedoch auch wichtig, dass durch den Projektmanager bei der Verteilung einer Aufgabe ein entsprechendes Mindestmaß an Sicherheit gegeben wird, insofern, dass ein grundlegendes Vertrauen in die Arbeit signalisiert wird, selbst wenn sie von einer noch unerfahrenen Person übernommen wird.
- Gleichzeitig ist es wichtig, den Gestaltungsfreiraum der Studierenden im Organisationsteam möglichst groß zu lassen und niemanden zu sehr an die Hand zu nehmen, damit sich eigene Vorstellungen entwickeln können. Dazu ist es hilfreich, die Ziele zu definieren und zu kommunizieren, aber den Weg zur Erreichung offen zu lassen.
- Manchmal ist es notwendig, effizientes Arbeiten zurückzustellen, was beinhaltet, Fehler zuzulassen und ggfs. auch eine damit verbundene Mehrarbeit in Kauf zu nehmen.

- Der Projektmanager sollte schließlich Erfolge sichtbar machen und durch zeitnahe Feedback das Erreichte wertschätzen, auch wenn es nur kleine Dinge sind, die erledigt wurden.

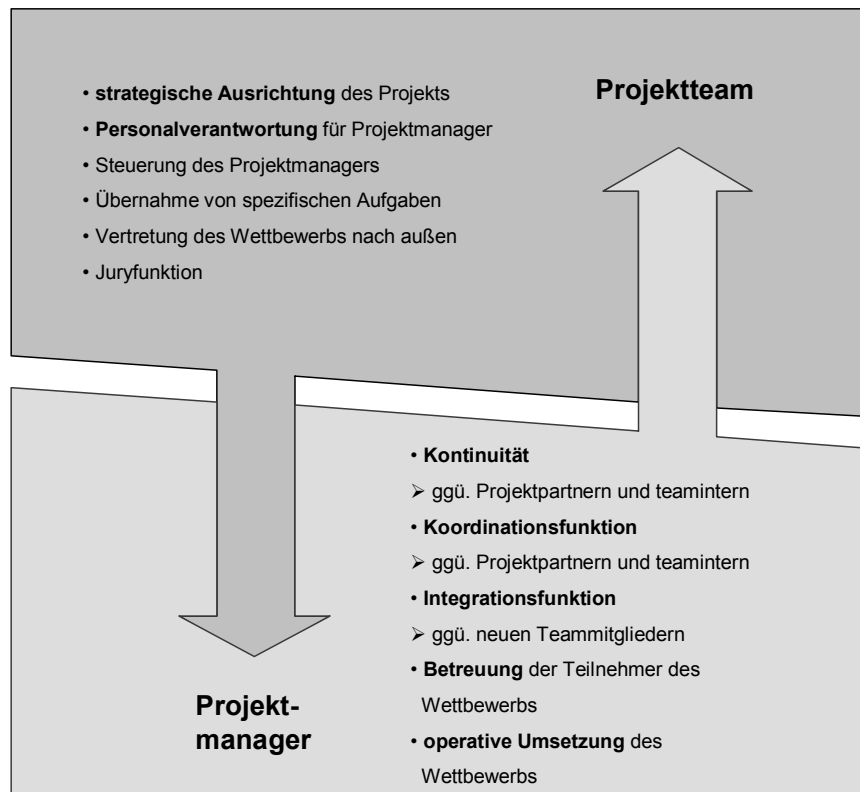


Abb. 2: Wechselbeziehungen Projektteam – Projektmanager

3.3 Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Projektpartnern

Durch den Kreis von vier professionellen und starken Projektpartnern konnte *GENERATION-D* in den Bereichen Wirtschaft (Allianz SE), Medien (Süddeutsche Zeitung), Bildung (Bayerische EliteAkademie) und Politik (Stiftung Marktwirtschaft) von Netzwerken profitieren und zielgerichtet wertvolle Kontakte etablieren. Diese waren für den erfolgreichen Start des Wettbewerbs sowie die Weiterführung des Projekts notwendig. Es konnten über die Projektpartner weitere wichtige Unterstützer und Multiplikatoren von der Initiative überzeugt werden, beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz. Ein jährliches Rundschreiben zu *GENERATION-D* geht allen Rektoren und Präsidenten der deutschen Hochschulen mit der Bitte um Unterstützung des Ideenwettbewerbs zu.

Die Zusammenarbeit zwischen den vier *GENERATION-D*-Projektpartnern zeichnet sich sowohl untereinander als auch mit dem studentischen Organisationsteam durch ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen aus. Hinzu kommen kurze Kommunikationswege und unkompliziertes, hierarchiefreies Verhalten. Die Dominanz des

studentischen Organisationsteams spiegelt sich auch im Verhältnis der Jury wieder: Obwohl keiner der Projektpartner ein wirtschaftliches Interesse am Wettbewerb *GENERATION-D* hat, ist doch eine Erwartung an den jeweils anderen Projektpartner vorhanden. Diese Erwartung ist mit einem implizierten Nutzen für das Projekt *GENERATION-D* verbunden. So entsteht ein großes „Commitment“, also eine große Verpflichtung gegenüber dem Wettbewerb, der in einem Rückkopplungseffekt die Partner eng aneinander bindet. Es ist zu erkennen, dass die Zusammensetzung der Projektpartner eine entscheidende Rolle hinsichtlich des Erfolgs der Initiative einnimmt.

4 Ergebnisse: Drei Beispiele für im Rahmen von GENERATION-D entstandene Projekte

Um dem Leser zu verdeutlichen, welche Projektideen bereits prämiert wurden und das Verständnis des Wettbewerbs zu erhöhen, seien drei Projekte beispielhaft erläutert.

Das Projekt „littlebird“ setzt sich für arbeitslose Jugendliche ein, die mit Verkaufstrolleys ein gesundes und vor allem selbstgemachtes Mittagessen für Mitarbeiter von Unternehmen ohne Kantine bereitstellen. Durch die Herstellung und den Verkauf des Essenangebots durch die Jugendlichen sollen ihr Selbstwertgefühl gesteigert und ihre Leistungsbereitschaft erhöht werden. Gleichzeitig erwerben die jungen Menschen grundlegende Qualifikationen, die ihnen den Weg in den ersten Arbeitsmarkt erleichtern sollen. Das Projekt wird in Mannheim umgesetzt und soll als Franchise künftig auch auf weitere Städte in Deutschland übertragen werden.

Das Projekt „Planspieler.de“ soll Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern eine kreative und lehrreiche Bearbeitung kritischer gesellschaftlicher Themen ermöglichen. Dazu entwickeln die Studierenden des Projektteams aus Konstanz eine Homepage zum Up- und Download von Planspielen für den interaktiven Schulunterricht. Mit Hilfe dieser Materialien können Schulklassen so genannte Planspiele durchführen, also eine Art Rollenspiel, um sich mit Themen wie Alkohol, Mobbing oder häuslicher Gewalt auseinanderzusetzen.

Mit „Rent-A-Student“ soll eine Internetplattform geschaffen werden, über die Schülerinnen und Schüler sowie Abiturientinnen und Abiturienten sich einen ersten Einblick in den Alltag ihrer Wunschhochschule verschaffen können. Das sich derzeit noch in der Konzeptionsphase befindende Projekt vermittelt Schülerinnen und Schüler an Studierende der angestrebten Fachrichtung, bei denen sie bis zu einer Woche wohnen und somit deren Studien- und Lebensalltag kennenlernen. Durch den persönlichen Kontakt in der Schnupperwoche soll den Studienanfängern die

Wahl des gewünschten Studiengangs erleichtert werden. Dadurch kann die Anzahl der Studienabbrecher oder Studienwechsler reduziert werden.

Aus dem Feedback einer Wettbewerbsteilnehmerin lässt sich nachvollziehen, dass *GENERATION-D* in seiner Zielsetzung funktioniert: „*GENERATION-D* ist in jeder Hinsicht eine positive Erfahrung. Neben den interessanten und motivierten Menschen, die ich kennengelernt habe, habe ich sinnvolle und wichtige Unterstützung zur Umsetzung meiner Geschäftsidee bekommen“ (Florian Gaudchau).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend stellt „*GENERATION-D*. Ideen für Deutschland. Gemeinsam Anpacken“ eine Möglichkeit und einen Baustein dar, um (häufig) noch völlig ungenutzte Potenziale an Kreativität und Gestaltungswillen, gerade unter jungen Menschen, in der Gesellschaft freizusetzen.

Es wird klar, dass breite Teile der Studierenden durchaus bereit sind, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Oft ist entscheidend, dass dieses Engagement durch Plattformen gefördert und unterstützt wird. Eine wichtige Komponente ist dabei die Art und Weise, wie miteinander umgegangen wird. Da bei *GENERATION-D* ein Projekt von Studierenden für Studierende angeboten wird, ist ein hoher Grad an Akzeptanz und Glaubwürdigkeit vorhanden.

Eine bundesweite Initiative wie *GENERATION-D* lebt von ihren Partnern und Unterstützern. Es zeigt sich, wie wichtig die Zusammensetzung der Projektpartner besonders bei *GENERATION-D* ist. Die projektinterne Organisation erfordert sehr viel Kompetenz und Feingefühl eines Projektmanagers. Die Kunst besteht darin, das ehrenamtliche Engagement der Projektteam-Mitglieder zu fördern und deren Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Die Mitglieder des studentischen Projektteams können zahlreiche Kompetenzen und Fertigkeiten entwickeln. Durch dieses Zusammenspiel können mit verhältnismäßig geringen Mitteln positive Impulse für die Gesellschaft bewirkt werden.

Als Perspektive ist eine Internationalisierung des Wettbewerbs möglich, beginnend mit einer Ausweitung der Ausschreibung auf ausgewählte Universitäten im europäischen Ausland. Auch eine Übertragung des Gesamtkonzepts ist vorstellbar und wird von der Allianz SE gerade am Beispiel des Standorts Thailand erprobt. Das Organisationsteam selbst muss sich durch das Ausscheiden von Teammitgliedern, meist bei Eintritt ins Arbeitsleben, der Herausforderung der fließenden, aber gesicherten Projektweitergabe stellen. Um an diesem Punkt weitere Nachhaltigkeit zu erzeugen, wird in absehbarer Zukunft ein Gremium geschaffen, in dem aus dem aktiven Organisationsteam ausgeschiedene Teammitglieder den Aktiven weiterhin beratend zur Seite stehen. So können das Wissen und die Kompetenzen, die im Zu-

ge des Wettbewerbs erworben wurden, weitergegeben werden und den dauerhaften Erfolg von *GENERATION-D* garantieren.

Literatur

- Clark, G. (2003). *The Great Escape: The Industrial Revolution in Theory and in History*. Working Paper, University of California.
- Comelli, T. & von Rosenstiel, L. (2003). *Führung durch Motivation*. München: Vahlen Verlag.
- Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerlichen Engagements“ (2002). Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf> [02.02.2010].
- Frey, D., Streicher, B., Kerschreiter, R. & Fischer, P. (2005). Psychologische Voraussetzungen für die Genese und Implementierung neuer Ideen: Grundlegende und spezifische personale und organisationale Faktoren. In M.A. Weissenberger-Eibl (Hrsg.), *Gestaltung von Innovationssystemen* (S.101–136). Kassel: Cactus Verlag.
- Hoyos C. Graf & Frey, D. (1999). *Arbeits-, und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kreibich, R. (1986). *Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maier, G., Streicher, B., Jonas, E. & Frey, D. (2007). Innovation und Kreativität. In: D. Frey & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 6: Wirtschaftspsychologie* (S. 810–845). Göttingen: Hogrefe.
- Reiß, M. (1997). Change Management als Herausforderung. In M. Reiß, L. v. Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S. 5–29). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz, T. (2009). *Bildungsstreik Die Wurzeln des Protests*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/706/494047/text/> [02.02.2010].
- Sliwka, A., Petry, C. & Kalb, P.-E. (2004). *Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim & Basel: Beltz.
- von Rosenstiel, L. (2000). *Motivation im Betrieb*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Vopel, K. (1993). *Teamentwicklung Teil 4 und 5*. Salzhausen: Iskopress.

Metareflexion zu D-ELINA und GENERATION-D

Zur Funktion öffentlicher Wettbewerbe

1 D-ELINA und GENERATION-D als Möglichkeiten der Unterstützung offener Bildungsinitiativen

Sowohl bei „D-ELINA – Nachwuchspreis des Deutschen Netzwerks der E-Learning Akteure e. V.“ als auch bei „GENERATION-D. Ideen für Deutschland. Gemeinsam anpacken“ handelt es sich um Wettbewerbe, die offene Bildungsinitiativen unterstützen wollen.

Bei *D-ELINA* geht es darum, innovative Konzepte und Prototypen technologiegestützter- bzw. integrierender Lernszenarien bekannt zu machen, zu würdigen und einer Realisierung näher zu bringen. Die im weitesten Sinne unter E-Learning zu fassenden Projekte dürfen dabei sowohl aus den Bereichen Schule und Hochschule als auch Wirtschaft und öffentliche Verwaltung im deutschsprachigen Raum stammen. Bedingung ist, dass es sich bei den Entwicklerinnen und Entwicklern um Nachwuchskräfte handelt. Der jährlich ausgeschriebene Wettbewerb ermöglicht einem kleinen Kreis Nominierter – neben einer öffentlichen Anerkennung durch die Preisverleihung und einer medialen Darstellung der Preisträgerinnen und Preisträger – sich und ihre Projekte auf der LEARNTEC vorzustellen, der internationalen Leitmesse und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT (Karlsruhe). Hier besteht die Möglichkeit, sich innerhalb einer Fachöffentlichkeit auszutauschen und zu vernetzen.

Der zweite Wettbewerb *GENERATION-D* richtet sich deutschlandweit an Studierende aller Fachrichtungen, wobei diese als zukünftige Führungskräfte, die auch gesellschaftlich Verantwortung tragen, im Fokus stehen. Prämiert werden Konzepte, die Lösungsansätze für gesellschaftlich relevante Probleme verschiedenster Art bieten und den Kriterien folgen, kreativ, nachhaltig, innovativ und realisierbar zu sein. Neben Preisgeldern, einer öffentlichen Verleihung und einer medialen Darstellung der Preisträgerinnen und Preisträger und ihrer Projekte gibt es für jeweils zehn prämierte Projekte die Möglichkeit eines Mentorings. Das Mentoring dient dazu, die Umsetzung der Konzepte zu fördern. Als weitere Zielstellung wird explizit benannt, mit diesem Wettbewerb die Kompetenzen der beteiligten Studierenden zu fördern, vor allem im Hinblick auf ihren Eintritt ins Berufsleben.

2 Adressaten von Bildungsinitiativen

Trotz der inhaltlichen Unterschiede beider Wettbewerbe ist eine grundlegende Gemeinsamkeit zu finden: Das Ziel beider Initiativen, welches am Ende all dieser Bemühungen steht, ist es, Innovationen in Bezug auf Bildung z.B. in Form neuer E-Learning-Konzepte zu fördern und zu verbreiten. Dabei bedienen sie sich zum einen der Möglichkeiten öffentlicher Kommunikation und zum anderen möchten sie die ‚Macher‘ solcher Initiativen direkt ansprechen. Daher werden wir im Folgenden einige kommunikationswissenschaftliche und motivationspsychologische Erkenntnisse hinzuziehen, um diese Instrumente aus einer theoretischen Perspektive einordnen und evaluieren zu können.

Es lassen sich drei relevante Adressaten von Instrumenten zur Förderung der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen ausmachen: Zunächst einmal gilt es, die Entwicklung, genauer gesagt (a) die Entwickler und Entwicklerinnen solcher Innovationen zu adressieren und zu unterstützen. Dabei kann es sich sowohl um Individualakteure als auch um Institutionen handeln. Weiterhin ist dann das (b) soziale System (oder ein Subsystem) über die Innovationen zu informieren und diese dort zu implementieren. Da Bildungsinnovationen i.d.R. innerhalb von (c) Bildungsinstitutionen realisiert werden müssen, sind diese auch maßgeblich an der Umsetzung der Innovationen beteiligt. Daher sind sie ebenfalls zu den relevanten Adressaten von Fördermaßnahmen zu zählen.

Zu a) Die Bereitschaft von Individuen, sich in einer Sache zu engagieren und eigene Ressourcen zur Verfügung zu stellen, wie beispielsweise das Engagement bei der Entwicklung von Bildungsinnovationen kann von unterschiedlichen Motiven initiiert und vorangetrieben werden. Dabei lassen sich zwei Gruppen von Motivationen unterscheiden: Die intrinsische Motivation beschreibt den Antrieb, sich einer Tätigkeit um ihrer selbst willen zu widmen, bspw. weil sie Spaß macht und als befriedigend empfunden wird. Extrinsische Motivation bezieht man aus den Konsequenzen, die mit einer Tätigkeit einhergehen (vgl. z.B. Zimbardo, 1999).

Die hier zu diskutierenden Wettbewerbe „D-ELINA“ und „GENERATION-D“ sind in der Lage, die extrinsische Arbeitsmotivation zu erhöhen. Dazu gehört zum einen der ausgelobte Preis (z.B. Preisgelder), welcher an sich zu den extrinsischen Motivationen zu zählen ist. Weiterhin ist bei beiden Preisen vorgesehen, dass die ausgezeichneten Projekte in der Fachöffentlichkeit bekannt gemacht werden, entsprechende Vernetzungen hergestellt werden und (bei *GENERATION-D*) auch die Umsetzung der Projekte durch ein Mentoring unterstützt wird. All diese Punkte sind geeignet, die eigenen beruflichen Vorstellungen und Karriereplanungen der Entwicklerinnen und Entwickler zu unterstützen und voranzutreiben. Insofern stellt auch dies eine extrinsische Motivation dar. Der dritte Punkt scheint uns hingegen der Wesentliche zu sein: Eine Preisverleihung stellt eine ritualisierte Form des

Ausdrucks von sozialer Anerkennung dar. Durch die angestrebte Publizität der Preisverleihung wird dieser Effekt sogar noch verstärkt und damit einer der wichtigsten Antriebe menschlichen Handelns, nämlich die Befriedigung des grundlegenden Bedürfnisses nach Wertschätzung und sozialer Anerkennung (Maslow, 2002) angesprochen.

Die Instrumentarien beider vorgestellten Wettbewerbe sind daneben aber auch geeignet, die intrinsische Motivation der Entwicklerinnen und Entwickler von Bildungsinnovationen zu fördern. Dadurch, dass eine spätere umfassende Umsetzung und Anwendung der eigenen Entwicklung (z.B. durch ein Mentoring unterstützt oder durch Vernetzung auf der Messe LEARNTEC gefördert) wahrscheinlicher wird, wird auch die eigene Arbeit als wertvoller und wichtiger empfunden. Der spätere Einsatz der Bildungsinnovation kann dabei dem aktuellen Tun Sinn geben und dies ganz besonders, weil dadurch Anderen – Lernenden – geholfen werden kann.

Die beiden Wettbewerbe sind neben diesen beschriebenen Prozessen auch geeignet auf einer institutionellen Ebene die Entwicklung von Bildungsinnovationen zu fördern. Diese werden wir später unter c) wieder aufgreifen.

Zu b) Neben der Förderung der Entwicklung neuer Bildungstechnologien geht es beiden Initiativen ebenfalls um die Verbreitung und Anwendung dieser Entwicklungen. Aus dem Kontext der empirischen Diffusionsforschung kennen wir sowohl die Schritte (vgl. Abb. 1) als auch deren relevante Determinanten, welche mit der Übernahme neuer Innovationen verbunden sind (z.B. Rogers, 2003). Demnach müssen neue Innovationen zunächst einmal im Zielsystem – also dort, wo sie zum Einsatz kommen sollen – bekannt gemacht werden. Der nächste Schritt ist der der Persuasion. Das heißt, die potenziellen Anwender der Innovation müssen insoweit eine positive Einstellung gegenüber der Innovation entwickeln, dass sie bereit sind, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sie ggf. zu testen und sie letztlich – als letzten Schritt im Diffusionsprozess¹ – auch zu übernehmen.

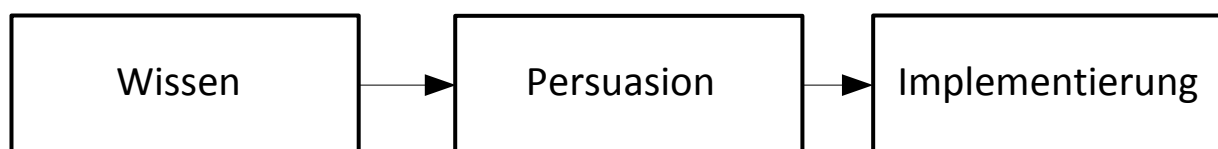


Abb. 1: Abfolge des Prozesses der Adoption neuer Innovationen

In diesen Diffusionsprozess greifen beide Wettbewerbe fördernd ein: Sie beinhalten Instrumente, um die Innovationen in den Zielgruppen bekannt zu machen. Es wird

¹ Rogers (2003) differenziert diesen letzten Schritt noch weiter. Da dies für unsere Überlegungen nicht weiter relevant ist, soll diese vereinfachte Darstellung genügen.

dabei zum einen auf eine breite mediale Öffentlichkeit, zum anderen auch auf die Ansprache einer Teilöffentlichkeit – dem Fachpublikum auf Messen – gesetzt. Zum anderen versuchen beide Wettbewerbe fördernd auf den Persuasionsprozess Einfluss zu nehmen. Die wichtigsten Elemente sind hierbei, dass für die Adaptoren bereits in Form einer Auszeichnung eine positive Evaluation der Bildungsinnovation vorliegt und damit die Kosten für eine eigene Evaluation reduziert bzw. die Entscheidungssicherheit erhöht wird. Durch die Implementation und Zurverfügungstellung von etablierten Best Practices wird weiterhin die ‚Prüfbarkeit‘ der Innovationen erhöht bzw. erleichtert – ein wesentliches adoptionsförderndes Merkmal (vgl. Rogers, 2003).

zu c) Institutionen – insbesondere solche aus dem Bildungssektor – sind sowohl bei der Entwicklung als auch der Implementierung neuer Bildungstechnologien beteiligt. Sie stellen an beiden Punkten Ressourcen beispielsweise in Form von finanziellen Mitteln und personeller und technischer Infrastruktur zur Verfügung. Bildungsinstitutionen sind in Deutschland in der Regel öffentlich finanziert.² In demokratisch und offen verfassten Gesellschaften erfordern staatliche Entscheidungen – beispielsweise über die Verwendung von Ressourcen – in letzter Instanz stets eine parlamentarische Legitimation. Czerwick (1998, S. 256ff.) beschreibt dies auch als eine Form der Rechtfertigung politischer Herrschaft bzw. als „Basisbezug“ parlamentarischer Politikvermittlung, wobei mit „Basisbezug“ die Rückkopplung politischer Entscheidungssysteme an das gesellschaftliche System, die Öffentlichkeit und – noch konkreter – an die potenziellen Wähler gemeint ist. Die Rückkopplung kann zum einen erfolgen, indem das politische Entscheidungssystem responsiv auf Forderungen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit reagiert. Zum anderen kann es versuchen, selbst Einfluss auf die Öffentlichkeit zu nehmen und für das eigene Handeln um Unterstützung zu werben. Diese Richtung des Rückkopplungsprozesses nennt Czerwick „Legitimation“. Wenn man nun das politische Entscheidungssystem darin unterstützt, die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit und Angemessenheit einer bestimmten Ressourcenverwendung zu überzeugen, wird man entsprechende Entscheidungen bezüglich der Ressourcenverwendung fördern. Auch hierbei wirken die beiden vorgestellten Wettbewerbe unterstützend. Zum einen werden die Bildungsinnovationen – für welche die Institutionen entweder für die Entwicklung und/oder deren Implementation Ressourcen zur Verfügung stellen – in der Öffentlichkeit vorgestellt und dadurch kann bereits Legitimität durch Transparenz der Ressourcenverwendung gefördert werden. Ronneberger (1977) bezeichnet dies auch als „Legitimation durch Information“. Zum anderen wird die Ressourcenverwendung weiterhin gerechtfertigt, indem entweder dem Output der Ressourcen (bei der Entwicklung von Bildungsinnovationen) oder dem Empfänger der Ressourcen (bei der Implementation einer Bildungsinnovation) durch die Preisver-

2 Dabei gilt die folgende Argumentation – mit einigen Besonderheiten – auch für privatwirtschaftlich finanzierte Institutionen.

leihung öffentlich Exzellenz und Relevanz bescheinigt wird. Somit wird es für die Institutionen leichter, Ressourcen für die ausgezeichneten Bildungsinnovationen bereitzustellen und neue Ressourcen zu akquirieren. Dieser beschriebene Mechanismus wirkt sich dabei auch auf weitere – nicht nur die Ressourcen betreffende – administrative Entscheidungen aus: Mit Hilfe der öffentlichen Legimitation können auch Entscheidungen in Bezug auf Lehr-, Studien- und Prüfungspläne und andere administrative Abläufe, welche für den Einsatz neuer Bildungsinnovation getroffen werden müssen, leichter begründet und gerechtfertigt werden.

3 Fazit

Inwieweit sind nun die eingesetzten Instrumente beider Initiativen in der Lage, Innovationen in Bezug auf Bildung zu fördern und zu verbreiten? Kann es beiden Initiativen potenziell gelingen, Entwicklerinnen und Entwickler zu motivieren? Sind sie in der Lage, das soziale (Sub-)System zu informieren und die Innovationen zu implementieren? Inwiefern werden dabei auch die Bildungsinstitutionen adressiert? Diese Fragen lassen sich an dieser Stelle nicht empirisch, sondern lediglich vor dem Hintergrund der dargestellten kommunikationswissenschaftlichen und motivationspsychologischen Perspektiven beantworten.

Beide Wettbewerbe setzen in Bezug auf die potenziell Teilnehmenden sowohl auf extrinsische als auch auf intrinsische Motivation: Ihnen werden Belohnungen in Aussicht gestellt, beispielsweise Preisgelder, sowie soziale Anerkennung in Form einer Preisverleihung, über die medial berichtet wird. Darüber hinaus wird den Prämierten Hilfe bei der Umsetzung ihrer Projekte gegeben, indem z.B. eine Vernetzung innerhalb der Community stattfindet (Messe LEARNTEC) oder Unterstützung durch Expert(inn)en gegeben wird (Mentoring). Diese mögliche spätere Umsetzung der Projektideen kann die intrinsische Motivation positiv beeinflussen.

Dieses Instrumentarium hat jedoch nicht nur Einfluss auf die Motivation der Teilnehmenden, sondern kann auch in Bezug auf den weiteren Adressaten – das soziale (Sub-)System – Wirkung erzielen, indem es dabei hilft, die Innovationen zu implementieren. Die mediale Berichterstattung, sowohl in den klassischen Massenmedien als auch im WWW, sowie die Nutzung interpersonaler Netzwerke bringt darüber hinaus nicht nur Anerkennung für die Prämierten, sondern verbreitet auch Informationen über die Innovation und etabliert Best Practices als Vorbilder, die Anderen als Orientierung bei der Lösung von Problemen dienen können.

In Bezug auf die Bildungsinstitutionen schaffen die beiden Wettbewerbe aus unserer Sicht vor allem Legitimation durch Transparenz. Indem den entwickelten Ideen Relevanz und Innovationsfähigkeit bescheinigt wird, rechtfertigt das den Einsatz von Ressourcen sowohl nachträglich als auch zukünftig.

Unsere Empfehlung lautet, verstärkt Augenmerk auf Instrumente zu legen, die die Implementation der Innovation fördern (z.B. durch Information, Vernetzung oder Unterstützung bei der Umsetzung), da diese gleichzeitig einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation haben. Hier sind aus unserer Sicht – stellt man Kosten und Nutzen gegenüber – insgesamt größere positive Effekte in Bezug auf Innovation zu erwarten, als es beispielsweise bei hochdotierten Preisgeldern der Fall wäre.

Literatur

- Czerwick, E. (1998). Parlamentarische Politikvermittlung. Von der Parteien- zur Mediendemokratie? In U. Sarcinelli (Hrsg.), *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur* (S. 253–272). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maslow, A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt Tb.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Ronneberger, F. (1977). *Legitimation durch Information – Ein kommunikationstheoretischer Ansatz zur Theorie der PR*. Wien, Düsseldorf: Econ.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Lernen durch aktive Mitgestaltung? Herausforderungen offener Bildungsinitiativen im Umfeld von Hochschulen

Wie die Beiträge in diesem Buch zeigen, bringen sich Studierende bei offenen Bildungsinitiativen in einen Veränderungsprozess an den Hochschulen ein: Sie gestalten die Integration digitaler Medien in die Hochschule als „Proumenten“, d.h. in der Doppelrolle von Pro-(duzenten) und (Kon-)sumenten, aktiv mit (vgl. Reichwald & Piller, 2006). Den vorgestellten Initiativen geht es darum, die Institutionen in deren Umfeld sie agieren, konstruktiv mitzugestalten, indem sie Mängel bestehender Angebote schließen helfen und zum Hervorbringen neuer Produkte und Dienstleistungen beitragen. Im Hinblick auf das Lernen nehmen Studierende dabei eine proaktive Rolle ein. Anstatt über einen wahrgenommenen Missstand im Bildungssystem zu lamentieren, werden Projektinitiativen gestartet, die auf eine Lösung häufig selbst erlebter Probleme abzielen.

Die in diesem Buch gesammelten Beiträge beleuchten dieses Phänomen anhand von Erfahrungsberichten näher. Sie geben Einblicke in die Erfahrungswelten, die Studierende in solchen Initiativen durchleben und zeigen Beispiele für mögliche Unterstützungsansätze auf. Insgesamt zeichnen sich die vorgestellten Projektinitiatoren durch ein hohes Engagement und Commitment aus. Es soll an dieser Stelle weder der Anspruch erhoben werden, dass die Akteure in offenen Bildungsinitiativen repräsentativ für die breite Masse der heutigen Studierenden seien. Noch soll damit empfohlen werden, dass sich alle Studierende an offenen Bildungsinitiativen beteiligen. Der Lead User-Ansatz (von Hippel, 2006; vgl. Henke & Bauer, in diesem Band) besagt ja gerade, dass nur ein kleiner Teil der Nutzer das Potenzial besitzt, bestimmte Missstände im Vorhinein zu erkennen und zu verändern.

Aus diesem Grund handelt es sich bei diesem Buch um eine Sammlung nennenswerter Einzelfälle, die wie Euler (in diesem Band) anmerkt, vor dem Hintergrund der Diffusionstheorie interpretiert werden können. Die an offenen Bildungsinitiativen beteiligten Akteure lassen sich demnach als „Innovatoren“ definieren, die in einem gegebenen Kontext neue Handlungsweisen und Problemlösungen etablieren. Die Beiträge in diesem Buch zeigen dabei verschiedene Aspekte dieses Phänomens auf.

Auf einem Workshop mit den Initiatoren offener Bildungsinitiativen wurden die wichtigsten Herausforderungen solcher Projekte im Hochschulumfeld erarbeitet: Die Entstehung offener Bildungsinitiativen lässt sich demnach nicht planen, son-

dern nur über einen entsprechend gestalteten Kontext fördern. Wichtig bei der Gestaltung eines solchen förderlichen Kontexts sind (1) die *Anerkennung der Leistungen* von Studierenden in Projekten sowie die Unterstützung durch die Hochschule und einzelne Lehrende. Neben der Integration studentischer Partizipation in den Fachbereichen und Studiengängen sollte auch (2) eine *institutionelle Verankerung* in der Hochschule angestrebt werden. Da das Engagement in Projekten erhebliche zeitliche Ressourcen auf Seiten der Studierenden erfordert, ist darauf zu achten, dass (3) die Ziele der Projekte möglichst sinnvoll mit den *Bildungszielen des Studiums* vereinbart werden.¹

Als wichtige Voraussetzung für das Entstehen offener Bildungsinitiativen ist eine geeignete Infrastruktur (Räume, Internet, Speicherplatz auf Servern etc.) zu betrachten. Eine solche Infrastruktur umfasst sowohl Räume, wo sich Studierende treffen und gemeinsam arbeiten können, als auch den Zugang zu den IT-Infrastrukturen der Hochschule (Speicherplatz auf Servern, Multimediaarbeitsplätze etc.). Wünschenswert ist in diesem Zusammenhang, wenn die zentralen Dienstleistungseinrichtungen von Hochschulen (Rechenzentrum, Medienzentrum, Bibliothek etc.) den Studierenden geschützte Räume zum Experimentieren mit digitalen Medien und neuen Technologien zur Verfügung stellen. Damit sich engagierte Studierende mit gemeinsamen Interessen finden, kommt auch der Vernetzung von studentischen Initiativen durch Community-Plattformen eine zentrale Rolle zu.

Neben der technischen Infrastruktur sind finanzielle Mittel für die Umsetzung von Projekten eine maßgebliche Voraussetzung. Besonders wichtig erweist sich dabei, erfolgreiche Projekte, die sich in der Praxis bewährt haben, zur richtigen Zeit zu fördern. Weiterhin kann durch finanzielle Unterstützung, die beispielsweise in Form von Innovationswettbewerben und Förderprogrammen vergeben wird, eine experimentierfreudige Atmosphäre an Hochschulen geschaffen werden, die das kreative Potenzial von Studierenden im Umgang mit Medien freisetzt und die Nachhaltigkeit studentischer Projekte sichert. Eine gemeinsame – auch wirtschaftliche – Verwertung der Ergebnisse kann hier eine langfristige Bindung der Studierenden und Absolventen an die Institution gewährleisten, sodass ein Teil der eingesetzten Mittel wieder in die Institution zurückfließen kann (z.B. durch Kooperationen mit Unternehmen).

Weiterhin von Bedeutung ist eine Unterstützung bei der Organisation der Projektinitiativen. Diese Beratung sollte sowohl Projekt- und Ressourcenplanung sowie rechtliche Fragen (z.B. Urheber- und Patentrecht) umfassen. In diesem Zusammenhang ist die Art der Nutzung zu klären und zu regeln, ob kommerzielle Partner eingebunden werden sollen (z.B. Rechtmanagement). Hilfreich wären hierzu, beglei-

1 Diese Punkte wurden auf einem Workshop zum Thema „Offene Bildungsinitiativen“ auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft in Berlin erarbeitet: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/GMW09_Thementisch_Ergebnisdarstellung.pdf.

tende Schulungsmaßnahmen zur Vermittlung von Medienkompetenz (z.B. Bremer, in diesem Band) anzubieten. Auch im Hinblick auf interne und externe Kommunikation der Projektgruppen sowie zur Lösung von Gruppenkonflikten kann eine begleitende Förderung von Sozialkompetenzen wichtig sein. Juristische Beratungsangebote sollten Lehrende und Studierende zudem dringend vor ungewollter Kriminalisierung durch die Projektaktivitäten schützen (z.B. Urheberrechtsverletzungen).

Damit studentische Projektinitiativen besseren Anschluss an bestehende Strukturen der Hochschule finden, wären Präsenztreffen und virtuelle Foren mit moderierter Kommunikation wünschenswert, bei denen Ideen zwischen Lehrenden und Studierenden ausgetauscht werden. Solche Foren ermöglichen einen frühzeitigen Austausch mit allen Zielgruppen von neuen Produkten und Dienstleistungen und führen dazu, dass die Ideen von Studierenden anerkannt werden und deren Prototypenentwicklungen besser als ohne den regelmäßigen Austausch in den Hochschulalltag überführt werden können. Empfehlenswert wäre die Einrichtung einer Schnittstelle zwischen E-Learning-Beauftragten und Studierenden, um Synergien stärker als bisher zu nutzen.

Eine zentrale Bedeutung kommt auch der Vernetzung von studentischen Initiativen in die universitäre Öffentlichkeit zu (vgl. Wunsch, in diesem Band). Bei der nachhaltigen Verankerung von neuen Produkten und Dienstleistungen können die E-Learning-Beauftragten studentische Initiativen durch Kontakte zu Fachbereichen und etablierte Publikationskanäle innerhalb der Hochschule unterstützen. Außerdem sollten studentische Organisationen (AStA, Fachschaften, Tutoren) in die Kommunikation und Entwicklung eingebunden werden. Strategische Vorgaben und offizielle Unterstützung der Hochschul- oder Fachbereichsleitungen könnten weiterhin die Akzeptanz für die Innovationen von Studierenden verbessern.

Neben der institutionellen Verankerung in den zentralen Einrichtungen der Hochschule ist es hilfreich, die Projektgruppen auch in die Lehre zu integrieren. Hier könnten Studierende curriculare Spielräume zur eigenständigen Projektarbeit bekommen. Als wichtige Rahmenbedingung ist die Anerkennung von Projektarbeiten als Prüfungsleistungen und die direkte Anbindung an das formale Hochschulstudium (z.B. durch Anrechnung des Workloads) zu betrachten. Dabei sollte über die formale Anrechnung von Studienleistungen auch eine inhaltliche Anbindung an die Hochschullehre (z.B. durch Lernpartnerschaften mit wissenschaftlichen Mitarbeitern) erfolgen (vgl. Gruber, in diesem Band).

Letztlich kann natürlich in Frage gestellt werden, warum offene Bildungsinitiativen unbedingt nachhaltig in der Institution verankert sein sollen und ob dies nicht im Gegensatz zur Forderung nach Offenheit steht (vgl. Wolf, in diesem Band). Legt man jedoch ein pragmatisches Verständnis zugrunde, das immer auch die praktische Umsetzung der theoretischen Idealform im Blick hat, so ist dies nicht zwangsweise als Widerspruch zu sehen. Studierende, die als „Lead User“ agieren,

erkennen eine problematische Situation in ihrer Umgebung und tragen zur Verbesserung dieser Situation bei, indem sie eine Projektinitiative starten. Die Initiative wird zwar durch die intensiven Lernerfahrungen der Beteiligten teilweise zum Selbstzweck, verfolgt jedoch nach wie vor das Ziel, ein offenes Defizit an der Hochschule zu beheben. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die in den Projekten erarbeiteten Lösungsansätze in das Dienstleistungs- und Serviceangebot der jeweiligen Hochschule eingebettet werden. Die Bereitschaft seitens der Institutionen, innovative Ideen und Entwicklungen von Studierenden aufzugreifen und in den Hochschulalltag zu überführen, ist sogar ein entscheidender Einflussfaktor dafür, dass nicht nur ein kleiner Kreis von Projektmitarbeitern einen Nutzen aus der Arbeit am Projekt ziehen kann (im Hinblick auf die eigene Kompetenzentwicklung), sondern auch die Institution Hochschule und damit zukünftige Studierende davon profitieren können (im Hinblick auf den Mehrwert der hervorgebrachten Problemlösungen).

Dass Partizipation an Bildungseinrichtungen wie der Hochschule prinzipiell möglich ist, haben alle Beiträge der Autorinnen und Autoren dieses Bandes gezeigt. Diese Teilhabe ist jedoch nicht nur im Rahmen offener Bildungsinitiativen, sondern auch durch ein sinnvolles Miteinbeziehen von Studierenden in die Lehre möglich. Studierende könnten so in der Breite zu Mitgestaltern ihrer eigenen Lernumgebungen werden, wenn man ihnen nur die Möglichkeit dazu einräumt (vgl. Leadbeater, 2004). Kritisch anzumerken bleibt aber, dass nicht alle Bildungseinrichtungen heute dazu bereit sind, Studierenden entsprechend selbstorganisierte bzw. -verantwortliche Lern- und Bildungsräume zu schaffen. Jedoch zeichnet sich, unterstützt durch die Mitmach-Kultur des Web 2.0, ein Trend in diese Richtung ab, der sowohl Studierende als auch Hochschulvertreter zu aktiver Teilhabe und stärkerer Öffnung gegenüber neuen Ideen und Problemlösungen „von unten“ motiviert.

Literatur

- Leadbeater, C. (2004). *Learning about Personalization: How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System?* London: Demos Publications.
- Reichwald, R. & Piller, F. (2006). *Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- von Hippel, E. (2006). *Democratizing innovation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Nachwort

Um ein Nachwort zu einem Buch bin ich bisher noch nicht gebeten worden. Wahrscheinlich ist das ein erstes Zeichen dafür, Teil des Bildungsestablishments zu sein, wie *Karsten Wolf* (in diesem Band) das Pendant zu offenen Bildungsinitiativen bezeichnet und mit dieser indirekten Definition wohl die kürzeste (aber auch die treffendste?) Bezeichnung dafür liefert, worum es in diesem Band geht: nämlich um studentische Initiativen an unseren Hochschulen, in denen Studierende Ziele, Wege und Mittel selbst bestimmen und dabei eine ganze Menge lernen. Sie lernen etwas über die Sache, um die es geht, über sich selbst, über ihre Mitstreiter und oft auch über die Organisation Hochschule, in der sie Unterstützung, Hindernisse und/oder Gleichgültigkeit erfahren.

Offene Bildungsinitiativen an Hochschulen sind oft eindrucksvoll und immer anstrengend – da scheinen sich fast alle Autoren/innen des Bandes einig zu sein: Die Initiatoren müssen das Gegebene kreativ auf eine neue Art und Weise nutzen (*Thomas Bernhard, Steffen Büffel und Marcel Kirchner*, in diesem Band), sich dabei immer wieder auf die emanzipatorische Grundidee besinnen (*Kerstin Mayrberger*, in diesem Band) und großes Durchhaltevermögen an den Tag legen (*Melanie Gottschalk und Christian Spannagel*, in diesem Band); Mentoren und Förderer dieser Initiativen müssen ihre epistemischen Überzeugungen modernisieren (*Hans Gruber*, in diesem Band), und alle zusammen mühen sich mit der Schwierigkeit ab, die Nachhaltigkeit der Ergebnisse ihrer Arbeit zu gewährleisten (*Dürnberger, Hofhues & Sporer*, in diesem Band). Angesichts dieser Anstrengungen ist es eher nicht verwunderlich, dass sich in vielen Studiengängen der Andrang der Studierenden in Grenzen hält, sich an offenen Bildungsinitiativen längerfristig zu beteiligen. Aus der Sicht der „Macher“ scheint es ein permanenter Kampf zu sein: erst der Kampf um Anerkennung, dann der Kampf um Ressourcen, schließlich der Kampf um Nachhaltigkeit und – ein wenig paradox – der gleichzeitige Kampf dagegen, nicht von traditionellen Strukturen einverleibt zu werden, gegen die man einmal angetreten ist. Aus der Sicht der Förderer stellt sich permanent die Frage, welche Ideen man selbst beisteuern, welche Prozesse durch Anreize zusätzlich anschieben oder gar mit der Lehre verbinden sollte, um das Problem zu lösen, dass das Interesse an „Demokratisierung und Partizipation“ über alle Studierenden hinweg faktisch klein, oft zu klein ist, um lebensfähige Initiativen auf die Beine zu stellen. Auch die Förderer stehen vor dem paradoxen Anspruch, die Selbstbestimmung von Initiativgruppen unangetastet zu lassen und gleichzeitig dabei zu helfen, Hindernisse aus dem Weg zu räumen und bereits bekannte Fehler zu vermeiden.

Rainer Kuhlen (in diesem Band) warnt vor diesem Hintergrund meiner Ansicht nach zu Recht davor, dass auch offene Bildungsinitiativen in ihrem Anspruch dogmatisch werden können: dogmatisch in ihrem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe, in ihrer

Ablehnung jeglicher Autoritären und in ihrer womöglich überfordernden Offenheit. Genau dann nämlich – so meine Einschätzung – verlieren diese Initiativen ihre Leichtigkeit, die sie neben der Ernsthaftigkeit genauso dringend brauchen, um überhaupt entstehen, aber auch wieder verschwinden zu können, um Platz für neue Initiativen und neue Initiativgruppen zu machen.

Warum z.B. sollten offenen Bildungsinitiativen immer nachhaltig sein müssen? Es könnte zur Offenheit gehören, dass ihr Ausgang unbestimmt ist, dass sie nur eine kurze Lebensdauer oder ein paar Jahre Bestand haben oder eine feste Einrichtung werden – eben dieser offene Ausgang würde alle Beteiligten entlasten. Warum sollten sich offene Bildungsinitiativen immer dagegen wehren müssen, Teil der Organisation zu werden? Es könnte *eine* Entwicklungsvariante sein, dass sie in bestehende Strukturen „einsickern“ und diese verändern, die dann von neuen Initiativen im Laufe der Zeit erneut in Frage gestellt werden können – auch das würde entlastend wirken.

Hochschule gegen den Ökonomisierungssog zu verteidigen, ihre Rolle in der Gesellschaft immer wieder zu hinterfragen und als Ort für Forschung und Lehre ihr Bestes zu geben, das funktioniert meiner Ansicht nach nicht ohne eine „Gemeinschaft der Studierenden und der Lehrenden“. Lehrende an den Hochschulen – und da schließe ich mich wiederum *Rainer Kuhlen* (in diesem Band) an – sind nicht die Gegner der Studierenden. Es mag ja sein, dass eine ganze Reihe Lehrender aus verschiedensten Gründen offene Bildungsinitiativen nicht fördert, nicht beachtet oder sogar ablehnt, aber das tun Teile der Studierendenschaft auch: Es handelt sich dabei nicht um normative Setzungen, sondern um individuelle Entscheidungen. Ich meine, Studierende und Lehrende müssen je *ihren* Teil sowohl zum Studium als auch zur Entwicklung der Hochschule als einen „offenen Raum für Erkenntnis und Bildung“ beisteuern – mit ihren je eigenen Ideen, Erfahrungen, Kompetenzen und Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten. Das kann nicht immer ohne Hierarchien und das muss nicht immer im Gleichschritt gehen, darf aber natürlich auch nicht gegeneinander erfolgen. Offene Bildungsinitiativen sind für mich dann ein Erfolg, wenn sie den Beteiligten in guter und prägender Erinnerung bleiben, wenn sie einen emotional berührt und intellektuell gefordert haben, wenn sie zum kritischen Denken angeregt und gleichzeitig Spaß gemacht haben, und wenn sie die Hochschule lebendig gehalten und mindestens im Kleinen auch verändert haben.

Gabi Reinmann

Autorinnen und Autoren

Patrick R. Bauer

B.A., Jg. 1983; Absolviert derzeit das Masterstudium „Medien und Kommunikation“ (MuK) an der Universität Augsburg mit Schwerpunkt Kommunikationswissenschaft, wo er u.a. im europäischen Exzellenznetzwerk „STELLAR“ mitwirkt. Nebenher arbeitet er als wissenschaftliche Hilfskraft für die Online-Plattform „digicampus“ am Institut für Medien und Bildungstechnologie. Des Weiteren engagiert sich der gelernte Fachinformatiker als Projektkoordinator für das MuK-Begleitstudium und war als Chefredakteur für das Hochschulmagazin „*presstige*“ sowie als Reporter für das Studentenradio „Kanal C“ tätig. Von November 2008 bis Dezember 2009 war er beim Innovationswettbewerb „*betacampus*“ für die Wettbewerbsorganisation mitverantwortlich, in dessen Kontext seine Bachelorarbeit zum Thema „Open Innovation an Hochschulen“ entstand.



Thomas Bernhardt

Dipl.-Medienwiss., Jg. 1981; Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Promotionsstudent im Arbeitsgebiet Didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen an der Universität Bremen. Er beschäftigt sich mit dem Einsatz von Social Software im Bildungskontext insbesondere mit dem Konzept der persönlichen Lernumgebung.



Claudia Bremer

Jg. 1966; Ist Geschäftsführerin von *studiumdigitale*, der zentralen E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt/M. und koordiniert das Projekt Lehr@mt, „Medienkompetenz in allen drei Phasen der Hessischen Lehrerbildung“. Sie berät Lehrende der Goethe-Universität aus Hochschulen, Unternehmen und Bildungseinrichtungen rund um den Einsatz neuer Medien in der Lehre und der Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Strategien.



Steffen Büffel

Jg. 1975; Ist freier Medienwissenschaftler und als Geschäftsführer der mediati GmbH als Medien- und Verlagsberater tätig. In der journalistischen Aus- und Weiterbildung schult er Volontäre und Redakteure im Umgang mit Social Media, Crossmedia und Web 2.0. Als künstlerisch-wissenschaftlicher Assistent an der Zürcher Hochschule der Künste unterrichtet er Medientheorie. Bis 2006 war er als Medienwissenschaftler an der Universität Trier beschäftigt, wo er sich intensiv mit E-Learning beschäftigt hat.



Jakob Calice

Mag.Phil., Jg. 1979; Diplomstudium der Geschichte sowie einer freiwählbaren Fächerkombination aus Publizistik, Politik- und Sprachwissenschaft an der Universität Wien. Seit 2007 am Centre for Tourism and Cultural Change an der Leeds Metropolitan University (GB), Promotion zu Alpinem Thermal- und Kurtourismus. Gründungsmitglied der gemeinnützigen Web-Initiative *textfeld* zur Förderung studentischer Publikationen. Seit Gründung im Jahr 2000 in verschiedenen Funktionen bei *textfeld* tätig.



Hendrik den Ouden

Jg. 1984; Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Dekanats der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln und arbeitet zum Einen im Modellkolleg Bildungswissenschaften (school of Education) und zum Anderen als Koordinator des Tutorenprogramms im Zentrum für Hochschuldidaktik. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung innovativer Lehr-Lern-Konzepte in einem Pilotprojekt zur neuen Lehrerbildung und die Entwicklung sowie Umsetzung eines übergreifenden Tutorenprogramms an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Er promoviert zum Thema Haltungen und Überzeugungen von Studierenden zur Innovation im Lehrerberuf.



Hannah Dürnberger

M.A., Jg. 1983; Studierte den Bachelor- und Masterstudiengang Medien und Kommunikation an der Universität Augsburg. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medien und Bildungstechnologie und leitete das Projekt i-literacy, das sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz für Studierende auseinandersetzt. Darüber hinaus ist sie in der Lehre tätig und entwickelte einen E-Learning-Kurs „Informationskompetenz“ für die virtuelle Hochschule Bayern.



Prof. Dr. Dieter Euler

Jg. 1952; Gründer und Wissenschaftlicher Leiter des Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), Universität St. Gallen. Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Professor für Bildungsmanagement und Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Forschungsschwerpunkte: Förderung von Sozialkompetenzen, E-Education, Didaktische Kommunikation, Modernisierung der Berufsbildung, Bildungsmanagement, Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Wirtschaftspädagogik. Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats am Bundesinstitut für Berufsbildung; Präsident des wissenschaftlichen Beirats für Fachhochschulen der OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung); Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Gemeinschaftsaufgaben in Bildung und Wissenschaft bei der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft; Herausgeber der Zeit-



schrift für Hochschulentwicklung; Herausgeber der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Fabian Gebert

Stud. rer. nat.; Jg. 1985, Ist Diplomand an der Universität Hamburg in Kooperation mit der Beiersdorf AG im Studiengang Physik. Sein bisheriger Werdegang schließt das Abitur im Jahre 2004 und eine selbstständige Tätigkeit im Bereich Entwicklung und Vertrieb administrativer Netzwerk-Software ein. Er ist Mitinitiator des Projektes *Mediabird*, in dessen Rahmen er für die Betreuung der Kooperation mit der Multimedia Kontor Hamburg GmbH zuständig und Ansprechpartner für den Einsatz von *Mediabird* außerhalb der Hamburger Hochschulwelt ist.



Melanie Gottschalk

Jg. 1978, Studentin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Studiengang Realschullehramt mit den Fächern Deutsch, Mathematik und Informatik. Ihr bisheriger Bildungsweg schließt den Realschulabschluss in Hamburg, das Abitur über den zweiten Bildungsweg in Düsseldorf und Studium der Politik an der Fernuni Hagen ein. Sie ist Mutter von zwei Kindern, Bildungsexpediteurin, Gründerin der *Maschendraht-Community* und Referentin im Gebiet „Lehren und Lernen 2.0“.



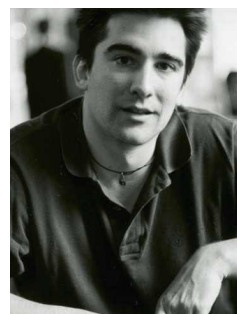
Prof. Dr. Hans Gruber

Jg. 1960; Professor für Pädagogik an der Universität Regensburg, Studium der Psychologie, Pädagogik und Neueren Deutschen Literatur. Arbeitsstationen: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, Universität Regensburg. Forschungsgebiete: Professional learning, Expertiseforschung, Lernen am Arbeitsplatz, Hochschuldidaktik. Mitglied im Fachkollegium Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft und im Executive Committee der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Vertrauensdozent der Deutschen Forschungsgemeinschaft in der Universität Regensburg.



Gernot Hausar

Jg. 1978; lebt und arbeitet in Wien. Forschungsschwerpunkte sind Wissensweitergabe und die Entwicklung der „Informationsgesellschaft“, Digitalisierung, Content Management und elektronische Archivierung sowie Online-Communities.



Wiebke Henke

B.A., Jg. 1986; Absolviert momentan ihr Masterstudium „Medien und Kommunikation“ mit dem Schwerpunkt Kommunikationswissenschaft an der Universität Augsburg. Von November 2008 bis Dezember 2009 hat sie als studentische Hilfskraft im Organisationsteam des Innovationswettbewerbs *betacampus* des IT-Servicezentrums gearbeitet und in diesem Rahmen auch ihre Bachelorarbeit geschrieben. Seit Januar 2010 ist sie als wissenschaftliche Hilfskraft im Rahmen des DFG-Projekts „Nationale Konstruktionen Europäischer Identität“ an der Professur für Kommunikationswissenschaft tätig. Zudem engagiert sie sich ehrenamtlich unter anderem beim studentischen Hochschulmagazin *presstige*, wo sie für die Leitung des Ressorts Karriere und die Projektkoordination des Begleitstudiums Problemlösekompetenz verantwortlich ist.



Anna Herbst

Jg. 1983; Magisterstudium der Pädagogik mit den Nebenfächern Psychologie und Rechtswissenschaften an der Technischen Universität Darmstadt. Seit 2006 studentische Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Bildung und Technik. Seit 2008 Mitarbeit im Projekt *MyPaed*.



Julia Höhl

Jg. 1987; Magisterstudium der Pädagogik mit den Nebenfächern Soziologie und Philosophie an der Technischen Universität Darmstadt. Seit 2008 studentische Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Bildung und Technik. Seit 2009 Mitarbeit im Projekt *MyPaed*.



Sandra Hofhues

M.A., Jg. 1981; Seit Beendigung ihres Bachelor- und Masterstudiums „Medien und Kommunikation“ arbeitet Sandra Hofhues als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medien und Bildungstechnologie (imb) der Universität Augsburg. Das Thema ihres Dissertationsvorhabens lautet „Lernen durch Kooperation (Arbeitstitel)“, das auf den Ergebnissen der Evaluation des Projekts *business@school* – eine Initiative von The Boston Consulting Group aufbaut. Sandra Hofhues ist an zahlreichen Initiativen aus dem Umfeld des imb beteiligt (u.a. *w.e.b.Square*, *KaffeePod*).



Denise Kempen

Jg. 1983; Ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Dekanats der Humanwissenschaftlichen Fakultät und Koordinatorin des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Universität zu Köln. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind hochschuldidaktische Forschung und Lehre, die Konzeption und Realisation von hochschuldidaktischen Workshops für Lehrende, die Leitung von Projekten zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und des Lernens an der Hochschule und die Entwicklung von Konzepten im Bereich Peer Learning & Consulting und Qualitätsmanagement. Darüber hinaus arbeitet sie als ausgebildete hochschuldidaktische Multiplikatorin und promoviert zum Thema Hochschuldidaktische Qualifizierung und Lehrqualität.



Marcel Kirchner

Dipl.-Medienwiss., Jg. 1983; Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Promotionsstudent im Fachgebiet Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Ilmenau. Er beschäftigt sich mit dem Einsatz von Social Software und insbesondere E-Portfolios vor allem in der Hochschullehre.



Tim Krischak

Jg. 1977; Hat Kommunikationswissenschaft und Sozialwissenschaften studiert. Er arbeitet als Kommunikationsberater mit dem Schwerpunkt Online-Kommunikation und unterstützt die Geschäftsstelle des D-ELAN e.V. seit 2004. Daneben bloggt und twittert er.



Prof. Dr. Rainer Kuhlen

Jg. 1944; Seit 1980 Lehrstuhl für Informationswissenschaft, Universität Konstanz, Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Information Retrieval, Hypertext, Informationsmarkt, Informationsethik, -politik/-recht; kollaboratives Wissensmanagement im E-Learning, Commons-Theorien. Mitglied des Fachausschusses „Kommunikation und Information“ der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK); Deutscher UNESCO Chair in Communications (ORBICOM); Vorsitzender des Vereins Nethics e.V. (Informationsethik im Netz); Mitglied im Vorstand des Hochschulverbandes für Informationswissenschaft (HI); Sprecher des Aktionsbündnisses „Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft“.



Andreas Lenz

Jg. 1981; Bankkaufmann und Bankfachwirt, Diplom Betriebswirt FH, Studium der Betriebswirtschaft an der Hochschule Rosenheim und der University of Hertfordshire; begleitendes Studium an der Bayerischen EliteAkademie; Doktorand an der LMU in München.



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Jg. 1977, seit April 2009 Juniorprofessorin für Medienpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen mit neuen Medien am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung von formalen Lernumgebungen mit digitalen Medien in Schule und Hochschule, Veränderung von Lehren und Lernen mit Social Software, (Medien-)Pädagogische Professionalität, Hochschuldidaktik und -entwicklung.



Kristina Notz

M.A., Jg. 1978, studierte Politische Wissenschaften, Romanistik und Europarecht an der LMU München und an der Université d'Aix-Marseille. Nach ihrem Studium leitete sie den Transatlantik-Bereich am Centrum für angewandte Politikforschung (C.A.P) und publiziert u.a. zum Thema Energiepolitik. Seit 2008 koordiniert sie an der Bayerischen EliteAkademie als Projektmanagerin alle wichtigen Fragen des Ideenwettbewerbs GENERATION-D.



Prof. Dr. Gabi Reinmann

Jg. 1965; Studierte Psychologie (Diplom) sowie Pädagogik und Psycholinguistik (Promotion) und war bis 2001 am Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin tätig. Von 2001 bis 2010 war sie Professorin für Medienpädagogik an der Universität Augsburg und gründete 2007 das Institut für Medien und Bildungstechnologie mit. Seit 2010 ist sie Professorin für Lehren und Lernen mit Medien an der Universität der Bundeswehr München. Interessenfelder: Didaktisches Design mit digitalen Medien, Wissensmanagement und Metathemen der Bildungsforschung.



Prof. Dr. Christian Spannagel

Jg. 1976; Lehrt und forscht in den Gebieten Informatik- und Mathematikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sein besonderes Interesse gilt dem Einsatz des Computers und des Internets beim Lernen, Lehren und Forschen. Als öffentlicher Wissenschaftler setzt er Web-2.0-Anwendungen wie Wikis, Weblogs und Twitter bei seinen eigenen wissenschaftlichen Arbeitsprozessen ein. Er ist Gründer mehrerer Online-Communities und selbst intensiver Nutzer zahlreicher Plattformen.



Thomas Sporer

M.A., Jg. 1978; Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Medien und Bildungstechnologie der Universität Augsburg. Im Rahmen des DFG-geförderten Projekts „Aufbau eines IT-Servicezentrums“ leitete er das Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Begleitstudium Problemlösekompetenz (www.begleitstudium-problemloesekompetenz.de). In seiner Promotion befasst er sich dabei mit der Integration von extra-curricularen Lernaktivitäten in das Curriculum des regulären Fachstudiums mit Hilfe von E-Portfolios.



Frank Wolf

Stud. rer. inf.; Jg. 1982, Schreibt an seiner Master-Arbeit am Zentrum für Bioinformatik der Universität Hamburg. Zuvor studierte er Chemie in Münster und Hamburg und schloss dies mit einem Bachelor of Science ab. Erste geschäftliche Erfahrungen sammelte er vor Anfang des Studiums durch den Vertrieb von Mobiltelefonen in die USA. Aktuell ist er im *Mediabird*-Team für die Koordination der Entwicklung zuständig und arbeitet an Konzepten für den Einsatz von *Mediabird* im Business-Umfeld.



Prof. Dr. Karsten D. Wolf

Jg. 1967; Seit April 2005 Juniorprofessor für Didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Zuvor arbeitete er als wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Dort betreute er neben dem Studiengang Wirtschaftspädagogik/Informationstechnologie insbesondere die Fächergruppe Lehrerbildung der virtuellen Hochschule Bayern (vhb). Im Rahmen seiner Promotion beschäftigte er sich mit der Unterstützung Selbstorganisierten Lernens durch eine selbst entwickelte internetbasierte Lernumgebung. In seiner Forschung widmet er sich den Schwerpunkten Gestaltung und Evaluation von E-Learning, Umsetzung didaktischer Modelle mittels interaktiver Medien, Wirksamkeit von Lernsoftware, Analyse und Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen sowie Medienwirkungsanalyse von Computerspielen.



Axel Wolpert

Dipl.-Päd, Jg. 1967; Leitet seit 2004 die Geschäftsstelle des D-ELAN e.V. und ist u.a. verantwortlich für den Nachwuchswettbewerb *D-ELINA*. Daneben arbeitet er in der Personalentwicklung und Beratung.



Prof. Dr. Carsten Wünsch

Jg. 1972; Studium der Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft und Philosophie an der TU Dresden. 2005 Promotion an der Universität Leipzig. Seit 2010 Junior-Professor für Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Hauptarbeitsgebiete: Medienrezeption und -wirkung, Methoden der Kommunikationswissenschaft, kognitive Wirkungen fiktionaler Medieninhalte, rezeptionsbegleitende Messverfahren, Unterhaltungsforschung.



Jana Wünsch

M.A., Jg. 1975; Studierte Kommunikationswissenschaft, Geschichte und Germanistik in Dresden; nach dem Studium Mitarbeiterin bei ver.di, Fachbereich Medien; danach wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Bereichen E-Learning/ Blended Learning und Medienethik an den Universitäten Leipzig und Erfurt; seit 2006 Projektleiterin bei der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt Leipzig; zurzeit beteiligt am Aufbau des Career Centers der Universität Leipzig.



Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)

Im Kontext des wissenschaftlichen Lehrens und Forschens gewinnen die so genannten Neuen Medien mehr und mehr an Bedeutung. Die GMW hat sich zur Aufgabe gemacht, diesen Prozess reflektierend, gestaltend und beratend zu begleiten. Die GMW begreift sich als Netzwerk zur interdisziplinären Kommunikation zwischen Theorie und Praxis im deutschsprachigen Raum. Anwender und Forschende aus den verschiedensten Disziplinen kommen durch die GMW miteinander in Kontakt.

Mitte der neunziger Jahre begründete die GMW zusammen mit dem Waxmann Verlag die Buchreihe „Medien in der Wissenschaft“, aus der Ihnen hier der Band 58 vorliegt. Im Fokus der Buchreihe liegen hochschulspezifische Fragestellungen zum Einsatz Neuer Medien. Für die GMW stehen dabei die gestalterischen, didaktischen und evaluativen Aspekte der Neuen Medien sowie deren strategisches Potenzial für die Hochschulentwicklung im Vordergrund des Interesses, weniger die technische Seite. Autoren und Herausgeber mit diesen Schwerpunkten sind eingeladen, die Reihe für ihre Veröffentlichungen zu nutzen. Informationen zu Aufnahmekriterien und -modalitäten sind auf der GMW-Webseite zu finden.

Jährlicher Höhepunkt der GMW-Aktivitäten ist die europäische Fachtagung im September. Im Wechsel sind deutsche, österreichische und Schweizer Veranstaltungsorte Gastgeber. Die Konferenz fördert die Entwicklung medienspezifischer Kompetenzen, unterstützt innovative Prozesse an Hochschulen und Bildungseinrichtungen, verdeutlicht das Innovationspotenzial Neuer Medien für Reformen an den Hochschulen, stellt strategische Fragen in den Blickpunkt des Interesses und bietet ein Forum, um neue Mitglieder zu gewinnen. Seit 1997 werden die Beiträge der Tagungen in der vorliegenden Buchreihe publiziert.

Eng verbunden mit der Tagung ist die jährliche Ausrichtung und Verleihung des MEDIDA-PRIX durch die GMW für herausragende mediendidaktische Konzepte und Entwicklungen. Seit dem Jahr 2000 ist es damit gelungen, unter Schirmherrschaft und mit Förderung der Bundesministerien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsame Kriterien für gute Praxis zu entwickeln und zu verbreiten. Der Preis hat mittlerweile in der E-Learning-Gemeinschaft große Anerkennung gefunden und setzt richtungsweisende Impulse für Projekt- und Produktentwicklungen. Die jährliche Preisverleihung lenkt die öffentliche Aufmerksamkeit auf mediendidaktische Innovationen und Entwicklungen, wie dies kaum einer anderen Auszeichnung gelingt.

Die GMW ist offen für Mitglieder aus allen Fachgruppierungen und Berufsfeldern, die Medien in der Wissenschaft erforschen, entwickeln, herstellen, nutzen und vertreiben. Für diese Zielgruppen bietet die GMW ein gemeinsames Dach, um die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft zu bündeln. GMW-Mitglieder profitieren von folgenden Leistungen:

- Reduzierter Beitrag bei den GMW-Tagungen
- Gratis-Tagungsband unabhängig vom Besuch der Tagungen

Informieren Sie sich, fragen Sie nach und bringen Sie Ihre Anregungen und Wünsche ein. Werden Sie Mitglied in der GMW! [www.gmw-online.de]

Dezember 2010, für den Vorstand
Dr. Ulf-Daniel Ehlers

MEDIEN IN DER WISSENSCHAFT

Herausgegeben von der Gesellschaft für
Medien in der Wissenschaft (GMW)

■ BAND 46

Jörg Stratmann,
Michael Kerres (Hrsg.)

E-Strategy

Strategisches Informationsmanagement
für Forschung und Lehre

2008, 272 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1991-9

Die nachhaltige Verankerung von digitalen Medien und Services für Forschung und Lehre ist weiterhin eine große Herausforderung. In dem Sammelband beschreiben ausgewählte Autoren die strategischen Bemühungen ihrer Universitäten. Dabei kommen sowohl traditionelle (Präsenz-) Hochschulen wie auch Fern-Universitäten zu Wort.

■ BAND 47

Birgit Gaiser, Thorsten Hampel,
Stefanie Panke (Hrsg.)

Good Tags – Bad Tags

Social Tagging in der
Wissensorganisation

2007, 432 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1877-6

„Teile und sammle“ könnte der moderne Leitspruch für das Phänomen „Social Tagging“ heißen. Die freie und kollaborative Verschlagwortung digitaler Ressourcen im Internet gehört zu den Anwendungen aus dem Kontext von Web 2.0, die sich zunehmender Beliebtheit erfreuen.

Launischer Hype oder Quantensprung – was ist dran am „Social Tagging“? Mit der Zielsetzung, mehr über die Erwartungen, Anwendungsbereiche und Nutzungsweisen zu erfahren, wurde im Frühjahr 2008 am Institut für Wissensmedien (IWM) in Tübingen ein Workshop der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) durchgeführt. Diese Publikation fasst die Ergebnisse der interdisziplinären Veranstaltung zusammen.

■ BAND 48

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner,
Edith Blaschitz, Andreas Weissenböck
(Hrsg.)

Offener Bildungsraum Hochschule

Freiheiten und Notwendigkeiten

2008, 356 Seiten, br., 25,50 €,
ISBN 978-3-8309-2058-8

Die Beiträge der GMW 08 setzen sich mit der Open-Education-Bewegung, Web-2.0-Entwicklungen und Social Software bzw. mit bestehenden und bewährten E-Learning-Konzepten auseinander. Sie thematisieren Möglichkeiten und Konzepte der Integration informeller Lernwege in formale Universitätsstrukturen und stellen die Frage nach neuen Kompetenzen Lehrender und der Medienkompetenz Studierender. Es werden Chancen beleuchtet, die sich aus der freien Verfügbarkeit von Wissensressourcen ergeben. Auch rückt die Bedeutung von Web 2.0 für wissenschaftlich untermauerte didaktische Konzepte in das Zentrum der Betrachtung.

■ BAND 49

Anne Thillosen

Schreiben im Netz

Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule

2008, 352 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2061-8

Diese Untersuchung zeigt exemplarisch für das Umfeld Hochschule, wie neue Textsorten und Kommunikationsformen die Praxis verändern. Sie eröffnen einerseits bisher unbekannte Möglichkeiten des öffentlichen und kollaborativen wissenschaftlichen Schreibens. Andererseits widersprechen die Veröffentlichung „unfertiger“ Gedanken oder das schnelle formale und inhaltliche Verändern von Texten bisheriger Hochschulliteralität. Das bedeutet: Die digitalen Medien beeinflussen das Verständnis von Forschung und Lehre – zugleich ermöglichen sie aber auch, diesen Veränderungsprozess aktiv schreibend mitzugestalten.

■ BAND 50

Ullrich Dittler, Jakob Krameritsch, Nicolae Nistor, Christine Schwarz, Anne Thillosen (Hrsg.)

E-Learning: Eine Zwischenbilanz

Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs

2009, 344 Seiten, br., 35,90 €, ISBN 978-3-8309-2172-1

In diesem Buch wird kritisch hinterfragt, was an nachhaltigen Projekten, konkreten Materialien, Werkzeugen und Konzepten für praktizierende Lehrende eigentlich vorgewiesen werden kann. Während die engere E-Learning-Community sich über neue Tools freut sowie eifrig neue Nutzungsszenarien entwirft und erprobt, scheinen einige Anwender eher überfordert von ständig neuen Entwicklungen und damit auch Anforderungen an ihr persönliches Zeit- und Geldbudget. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit dieser Zwischenbilanz, um Fehlschläge und Fehlentwicklungen als solche zu benennen und zukünftig aus Fehlern zu lernen.

■ BAND 51

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, Andreas Schwill (Hrsg.)

E-Learning 2009

Lernen im digitalen Zeitalter

2009, 432 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2199-8

Unter dem Motto „E-Learning 2009 – Lernen im digitalen Zeitalter“ fand an der Freien Universität Berlin die GMW09, die DeLFI 2009 und die Verleihung des Medida-Prix 2009 statt. Dieser Band enthält die wissenschaftlichen Artikel zu den GMW-Vorträgen.

Die Beiträge widmen sich drei Themenschwerpunkten: „Neue Lehr-/Lernkulturen – nachhaltige Veränderungen durch E-Learning“, „Neue (technologische) Entwicklungen im E-Learning“ und „Institutionalisierung von E-Learning“.

■ BAND 52

Rolf Plötzner, Timo Leuders,
Adalbert Wichert (Hrsg.)

Lernchance Computer

Strategien für das Lernen mit
digitalen Medienverbünden

2009, 292 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2216-2

Über zehn Jahre Forschung haben deutlich werden lassen, dass digitale Medien den Lernenden nicht nur neue Möglichkeiten eröffnen, sondern auch neue Anforderungen an sie stellen.

In diesem Band werden Forschungsarbeiten zu der Frage vorgestellt, wie Lernende in die Lage versetzt werden können, diese Anforderungen zu bewältigen. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung von Lernstrategien, die Lernende befähigen sollen, die Lernchancen dieser Medienverbünde zu nutzen und ihre Anforderungen zu meistern.

■ BAND 53

Wilfried Hauenschild, Dorothee M.
Meister, Wilhelm Schäfer (Hrsg.)

Hochschulentwicklung innovativ gestalten

Das Projekt Locomotion an
der Universität Paderborn

2010, 144 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2233-9

Wie sieht eine gelungene Gestaltung eines universitären Veränderungsprozesses aus? Wie können E-Learning-Innovationen an Hochschulen erfolgreich implementiert werden? – Zu diesen Fragen werden die Ergebnisse des interdisziplinären Hochschulentwicklungsprojektes *Locomotion* (Low Cost Multimedia and Production) vorgestellt. Zum einen wird die Verbesserung der Lehr-Lernbedingungen im Bologna-Zeitalter thematisiert, zum anderen werden auch konkrete Gestaltungsaktivitäten für erfolgreiche Hochschulentwicklungsprozesse vorgestellt.

Der Band bietet hilfreiche Orientierungen für Sozialwissenschaftler, Bildungsmanager an Hochschulen, Studiengangverantwortliche und Personen in verantwortlicher Position an Universitäten.

■ BAND 54

Robert Lehmann

Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung

2010, 242 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-2307-7

Diese Studie untersucht die Umsetzbarkeit adaptiver Lernumgebungen mit dem Adaptionkriterium Lernstil in der Softwareschulung.

Es wurde ein Verfahren zur Umsetzung adaptiver Lernumgebungen auf der Basis von Kolbs Lernstilen entwickelt.

Um die Auswirkungen dieser Lernumgebung zu untersuchen, wurden in einem 2x2-faktoriellen Untersuchungsdesign in zwei Teilstudien Verwaltungsmitarbeiter und Studierende mit einer adaptiven Lernumgebung zum Open-Source-E-Mail-Client Thunderbird geschult.

■ BAND 55

Schewa Mandel, Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung

2010, ca. 470 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-2385-5

Unter dem Motto «Digitale Medien für Lehre und Forschung» wird in diesem Band der Frage nachgegangen, inwiefern ein Transfer zwischen Lehre und Forschung mittels digitaler Medien möglich ist und wie dies einerseits Lehrenden, Forschenden und Studierenden erweiterte Nutzungsmöglichkeiten bietet. Inwiefern fördern oder behindern inhaltliche, methodische, technische oder organisatorische Faktoren den Transfer, was kann wie optimiert werden?

■ BAND 56

Cornelia Ruedel,
Schewa Mandel (Hrsg.)

E-Assessment

Einsatzszenarien und Erfahrungen
an Hochschulen

2010, 196 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2248-3

Was ist E-Assessment? Wie sollen elektronische Tests und Prüfungen konzipiert sein? Welche Formen gibt es, und für welche Fragestellungen sind sie geeignet? Was ist bei der Planung und Durchführung besonders zu beachten? Welche Erfahrungen wurden bereits gemacht? Welches sind die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Vorgehensweisen? Mit diesen Fragen beschäftigte sich ein Workshop an der Universität Zürich, dessen Ergebnisse diese Publikation wiedergibt. Die Praxisbeispiele und Erfahrungsberichte veranschaulichen die unterschiedlichen Realisierungsvarianten von E-Assessment.

■ BAND 57

Claudia Bremer, Marc Göcks, Paul
Rühl, Jörg Stratmann (Hrsg.)

Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen

2010, 174 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-2393-0

Ziel dieses Bandes ist es, die in Deutschland vorhandenen Landesinitiativen für die Umsetzung und Unterstützung von E-Learning an Hochschulen vorzustellen und damit einen Anstoß zur Intensivierung der Diskussion über Ziele und Wege des Einsatzes digitaler Medien in der Hochschullehre zu geben. Zudem soll die Strategiebildung und Vernetzung innerhalb der Länder sowie auch über Ländergrenzen hinweg angeregt werden, um die Rahmenbedingungen für die Integration und Nutzung digitaler Medien an deutschen Hochschulen zu verbessern.